102643

FIȘA CĂRȚII

Cota | Nr. inv. | Preț lei

FIȘA DE TERMENE
DE RESTITUIRE

Numărul permisului	Data restituirii	Numărul permisului	Data restituirii

Cartonul 1939

C.G. nr. 744/1987

373.2
V50

Emil Verza

CONDUITA VERBALĂ A ȘCOLARILOR MICI

(normali, logopați și debili mintal)

ANDRIEȘ C. LUCIAN
Nr 2547
Biblioteca Personală

BIBLIOTECA MUNICIPALĂ
ROMAN
— JUDEȚUL NEAMȚ —

Editura didactică și pedagogică
București, 1973

1.

Redactor : *Sena Stănescu*
Tehnoredactor : *Petre Naziru*
Grafician coperță : *Constantin Guluță*

3958

102.643
1976

CUPRINSUL

INTRODUCERE 5

Capitolul I

CONSIDERAȚII ASUPRA LIMBAJULUI ȘCOLARULUI MIC ȘI IPOTEZELE CERCETĂRII . . 23

Capitolul II

METODICA CERCETĂRII 31

Capitolul III Analiza rezultatelor

A. CORELAȚIILE DINTRE NIVELUL DE DEZVOLTARE A VORBIRII ȘI NIVELUL INTELECTUAL 48

B. PARTICULARITĂȚILE DIFERENȚIALE ÎN CONDUITA VERBALĂ A COPIILOR . . . 88

C. ASPECTELE DIFERENȚIALE ÎN CONDUITA VERBALĂ LA FETE ȘI LA BĂIEȚI . . . 117

D. ASPECTE PROIECTIVE ÎN CONDUITA VERBALĂ 133

Capitolul IV

CONSIDERAȚII FINALE 144

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ 150

INTRODUCERE

În condițiile contemporane, psihologia capătă o importanță din ce în ce mai mare, datorită, pe de o parte, dezvoltării cercetării fundamentale axeologice, iar pe de altă parte, pătrunderii și finalizării tot mai insistente a conceptelor și rezultatelor sale într-o serie de domenii ale vieții sociale : școală, clinică, industrie. Aceasta a contribuit și contribuie la intensificarea studierii și cercetării unor procese psihice, din diverse unghiuri de vedere. Astfel, în ultimul timp, preocupările legate de limbaj s-au manifestat nu numai în domenii ce se ocupă de acest proces psihologic, dar și în cibernetică, lingvistică, filozofie, psiholingvistică, medicină, logopedie, neuropsihologie, psihofiziologie etc. Ca atare, limbajul a incitat dezvoltarea a numeroase probleme, fiind multilateral studiat, ceea ce a permis acumularea unui bogat material teoretic și faptic cu privire la diferitele sale aspecte. Dar aceasta nu înseamnă, nici pe departe, că s-au lămurit toate aspectele sale, chiar dacă ne-am referi doar la cele psihologice sau psihofiziologice. Dimpotrivă, specialiștii care cercetează limbajul normal, patologic sau tulburat, în decursul ontogenezei sau la adult, se situează pe poziții care, fie și în cadrul aceloraşi concepții despre lume și viață, se caracterizează prin deosebiri sensibile de vederi. Considerăm acesta un fapt firesc, de natură să impulsioneze cercetarea limbajului din diverse unghiuri de vedere și să permită confruntarea opiniilor.

Limbajul îndeplinește numeroase funcții, printre care cele de instrument de comunicare, de organizare a ideilor și a activității și de fixare a experienței social-istorice apar pe primul plan, datorită importanței acestora pentru om, pentru viața sa socială. Cu ajutorul comunicării ver-

2.

bale, oamenii cooperează în muncă, își însușesc și generalizează experiența socială, ceea ce contribuie la formarea conștiinței individuale și sociale. Limbajul, ca manifestare individuală, atît din punct de vedere psihologic cît și neurofiziologic, se realizează ca proces al comunicării cu ajutorul limbii, find, cum se exprimă S. L. Rubinstein „limba în acțiune". Indiferent de limba în care se realizează comunicarea verbală, ea transmite trăirile individuale, ideile, gîndurile, sentimentele. Limbajul are la bază diverse combinări de sunete, cuvinte și propoziții într-o unitate specifică. Ca atare, prin mijlocirea limbii orale, la început, apoi și prin limba scrisă, s-a nuanțat experiența de relații. Mai mult decît atît, limbajul permite ca experiența generațiilor anterioare să devină bun al omenirii și totodată modalitate de cunoaștere și reflectare a realității înconjurătoare. Limba, ca fenomen social, nu este statică, imuabilă, ea se dezvoltă, se îmbogățește și se complică, nu numai din punct de vedere al structurii lexicale și gramaticale, dar și al sensului și semnificației sale, manifestîndu-se ca un sistem deschis multiplelor influențe ce acționează în dezvoltarea sa.

Limbajul nu se epuizează, din punct de vedere al atributelor sale, prin cele menționate mai sus. El îndeplinește și alte funcții, care sînt în egală măsură importante pentru om, pentru viața socială. Printre acestea, funcția de reglare a proceselor psihice care exercită o influență hotărîtoare asupra conduitei umane. Cercetările psihologice, neurofiziologice, logopedice și clinice, au permis acumularea unui important material faptic care atestă diversitatea funcțiilor limbajului manifestată nu numai în reglarea comportamentului propriu, dar și prin influențarea voinței interlocutorului și a exprimării afective față de lumea înconjurătoare. Ca atare, funcțiile psihologice ale limbajului sînt foarte complexe.

Au mai fost descrise și alte funcții [1] ale limbajului, ca aceea de descărcare a tensiunii psihice, a afirmării personalității pe plan social etc.

[1] Ryan T. A., *Recollective imagining and thinking. Foundations of Psychology J. Wiley*, New York, 1956.

Importanța limbii și a limbajului a fost deseori subliniată cu ocazia analizei raportului dintre gîndire și limbaj. Așa cum se știe, acest raport s-a constituit în procesul activității. Limba „l-a desprins pe om din starea de animalitate" [1] și, împreună cu limbajul, a permis omului să-și organizeze o viață tot mai civilizată.

Limba reprezintă, cum spune Marx „conștiința practică" a oamenilor. Aceasta denotă legătura dintre conștiință și limbă. „Limba este la fel de veche ca și conștiința : limba este conștiința reală, practică și existentă și pentru alți oameni, și numai astfel există și pentru mine însumi..." [2].

Referindu-se la izvoarele dialecticii, Lenin sublinia [3] importanța limbajului pentru lămurirea unor probleme legate de dezvoltarea inteligenței copilului, de psihologia și studiul limbii.

Limbajul este, prin excelență, mijloc de comunicare, atît prin latura sa semantică cît și prin cea acustică, ce ține de corpul sonor al cuvîntului. Numai în măsura în care reprezintă un conținut informatic, limbajul mijlocește comunicarea. În sensul strict al cuvîntului ideile nu pot fi comunicate în afara unei anumite forme verbale : ele se materializează prin latura acustică, sonoră a cuvintelor. Conținutul celor comunicate, ideile transmise ca atare, au la bază determinante complexe, care includ și intențiile, trebuințele, precum și o încărcătură motivațională individuală. Evident, vehicularea ideilor se alimentează din influențele sociale în care trăiește și muncește omul. „Imaginea unui limbaj în afara societății ar fi un nonsens" [4]. Limbajul nu numai că nu poate apărea în afara societății, dar nu se poate dezvolta și îmbogăți decît în societate. Și aceasta deoarece societatea conservă atît ideile și formele lor de exprimare, cît și

[1] Engels Fr., *Rolul muncii în procesul de transformare a maimuței în om*, în : Dialectica naturii, ESPLP, 1956.

[2] Marx K., Engels Fr., *Opere*, vol. II, E.P., 1958, p. 31.

[3] Lenin, V. I., *Caiete filozofice*, ESPLP, 1965, p. 289.

[4] Cazacu, Stama T., *Limbaj și context*, Editura științifică, 1959, p. 17.

structuri potențiale suficient de elastice încît să poată vehicula idei noi.

Limbajul, ca formă fundamentală de comunicare în copilărie[1] și la vîrstele adulte, a devenit un teren al cercetării științifice mult studiat nu numai pentru că, așa cum arată Orvis C. Irwin[2], există o imensă varietate verbală și o gamă largă de forme tulburate de vorbire care necesită a fi corectate, ci și pentru că progresul spiritual este într-o largă măsură condiționat de claritatea exprimării. Pe de altă parte, cultura și „artele verbale" (literatura, teatrul, cinematograful etc.) datorează un important coeficient de progres — „purității vorbirii" — îmbogățirii exprimării melodioase, plastice și subtile.

De altfel, o serie de discipline moderne, printre care cibernetica, au creat un interes aparte pentru problemele comunicării sau ale sistemelor de comunicare. Pe de altă parte, s-au elaborat studii care se referă la comunicarea de tip dialog, la vorbirea monologată, la vorbirea în activitate, la vorbirea alterată ca și la insuficiențele dezvoltării vorbirii datorate deficiențelor intelectuale și senzoriale. S-au efectuat de asemenea și observații longitudinale (W. Stern este printre primii care au folosit această metodă), au fost sondate caracteristicile vocabularului la diferite vîrste, structura morfologică și sintactică a vorbirii etc.

Trebuie menționat că, în genere, lucrările din domeniul limbajului au o valoare relativ limitată în timp și spațiu. Aceasta se datorește faptului că studiile efectuate de specialiștii în limbaj dintr-un anumit loc geografic și o anumită etapă social-istorică, au o valabilitate relativă pentru dezvoltarea cercetărilor asupra unor colectivități care vorbesc altă limbă, spre deosebire de studiile care privesc procese psihice precum percepția, afectivitatea, reacțiile emoționale etc., care au o mai mare valabilitate.

[1] Verza E., *Aspectele diferențiale ale limbajului copiilor preșcolari*, în: „Analele Universității" București, seria Psihologie, 1969.

[2] Irvin C. Orvis, *Language and comunication*, în *Handbook of Research Methods red. P. H. Mussen child Developement*. New York-London, John Wiley, 1960.

Este știut că limba, ca realitate socială, conservată pe un anumit teritoriu, prezintă particularități importante din punct de vedere al structurii lexicale (dialog, stil de vorbire) și al caracteristicilor de tonalitate și debit verbal.

În acest sens există evidente diferențe și tendințe spre simplificare în limba engleză față de limbile slave, diferențe de melodicitate între limbile latine și cele germanice, sau între limbile europene și cele asiatice. Există și diferențe de „ritm verbal" între — să zicem — limba italiană și limbile popoarelor nordice. În aceste din urmă însușiri se reflectă influențele sociale și după toate probabilitățile, caracteristici temperamentale. Ca atare, există o „atmosferă lingvistică", ce se exercită ca influență evidentă asupra evoluției limbajului individual al oamenilor din limitele zonelor considerate. Limbajul, ca realitate psihologică complexă, influențează, la rîndul său, limba. Fenomenul, în ansamblu, are la bază o gamă mare de determinări printre care dezvoltarea social-economică și social-culturală merită o atenție aparte.

Dintre toate aceste motive, actul de comunicare, sau manifestarea comunicării, poate fi considerat, în ultimă instanță un comportament sau o activitate cu caracter strict propriu, fie că se referă la „o vorbire colectivă"[1] (cînd o persoană se adresează altor persoane), fie că vorbitorul se adresează unei alte persoane sau își vorbește sieși prin limbaj interior sau monolog exterior. Între comportamentul verbal și comportamentul uman, în general, există un raport dialectic. Însuși comportamentul este un mijloc de comunicare, în sensul că prin întreaga manifestare de conduită, omul exprimă, comunică anumite stări sufletești, atitudini față de ceilalți oameni și față de relația care se stabilește între el și obiectele, fenomenele realității înconjurătoare. Arhur Staats[2] scoate în evidență faptul că, comportamentul uman în general, este explicat prin comportamentul lingvistic al omului care poate con-

[1] Kasatkin N. V., *Gruppovaia reci, osobii vid reci*, în: „Voprosii psihologhi", nr. 2, 1958.

Staats Arhur W., *Learning, language and cognition Holt, Rinehart and Wiston*, 1968.

trola unele situații. La rîndul său comportamentul verbal este un tip de comportament specific uman. Că lucrurile stau așa, ne-o dovedește nu numai conținutul, latura semantică a limbajului, dar și forma pe care o îmbracă ideile în timpul exprimării, al comunicării.

Odată cu apariția lucrărilor lui Ferdinand de Saussure (1857—1913) se pun bazele lingvisticii moderne. El înțelege limba ca pe un sistem de semne ce poate fi interpretat just numai dacă se are în vedere natura semiotică a elementelor ei. „Limba este un sistem ai cărui termeni sînt solidari și în care valoarea unuia din termeni rezultă din prezența simultană a celorlalți"[1].

F. de Saussure și F. Kainz deosebesc în cadrul vorbirii, capacitatea de exprimare în general (langage), într-o anumită limbă (langue) distinctă sau limbă maternă, în acțiunea de a vorbi sau manifestarea vorbirii (parole) și felul cum sînt folosite mijloacele limbii (parler)[2]. Această specificație creează o subtilizare a criteriilor psihice posibile de abordare a comportamentului verbal. Limbajul, ca rezultat al activității face parte din domeniul psihologiei. Vorbirea, ca formă de manifestare a limbajului, constă în „realizarea verbală a procesului de comunicare"[3]. Așadar, vorbirea reprezintă, în cadrul condiției verbale, utilizarea individuală și, într-o anumită situație, concretă, a limbii. Încă din secolul trecut, W. V. Humboldt[4] a determinat o nouă orientare în abordarea limbajului și a vorbirii. Vorbirea este considerată de el ca o energie creatoare a fiecărui organism uman, care nu este altceva decît o combinație desfășurată a unor forme purtătoare de sens. W. V. Humboldt socotește că performanța ei fundamentală este constituirea imaginii despre lume

[1] Saussure, F., *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1916, p. 159.
[2] Hehlmann Wilhelm, *Worterbuch der Psychologie*, Ed. tura Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 1968.
[3] Cazacu Slama T., *Limbaj și context*, Editura științifică, 1959, p. 56.
[4] Humboldt V. W., *Uber die Verschiedenheit des menschl. Sprachbaues*, 1835.

Pe bună dreptate, R. Luchsinger[1] afirmă că vorbirea este un sistem de semne variabile care servește comunicației, iar G. A. Miller[2] consideră că, „cuvîntul" are o astfel de poziție în studiile despre om, încît se poate considera că ne duce spre problema crucială a psihologiei.

În afara informației care se transmite prin vorbire conduita verbală permite auditoriului să cunoască pe cel ce vorbește, sub multiple aspecte. Astfel G. A. Miller[3] arată că auditoriul are posibilitatea să cunoască naționalitatea, sexul, vîrsta, locul nașterii, mediul social și nivelul de educație ale interlocutorului său. În cunoscuta sa lucrare dramatică „Pigmalion", Bernard Shaw evidențiază acest fapt (după cum numeroase alte opere literare îl consemnează).

Deprinderile noastre de vorbire, spunea Pear (1931), provoacă impresii legate de tipul și stereotipul verbal individual. Gradul de cultură, de înțelegere și de educație, lasă o impresie vie asupra ascultătorului prin conduita verbală și, ceea ce este mai important, aceste impresii corespund realității. Pe de altă parte, în activitatea mintală se petrece și o sistematizare ideativă de stereotipuri, care nu sînt altceva decît modalități psihice de abordare a activității[4]. Stilurile verbale diferite și frecvente pe care le posedă oamenii confirmă și ele diferențele regulate subliniate mai sus. Din aceste motive, considerăm justificată critica făcută de N. Chomsky[5] lui B. F. Skinner pentru subaprecierea contribuției vorbitorului. Chomsky îi reproșează lui Skinner că, pe baza unei scheme de tip

[1] Luchsinger R., *Die Einwirkungen der Umwelt auf die Sprache*, în: Aktuelle Probleme der Phoniatrie und Logopädie, vol. II, 1961.
[2] Miller G. A., *Langage et comunication*, P.U.F., Paris, 1956, p. 9.
[3] *Idem.*
[4] Zapan Gh., *Aplicarea principiului stereotipului dinamic în procesul de învățămînt*, în: „Revista de pedagogie", nr. 1, 1961.
[5] Chomsky N., *Review of Skinner's Verbal Behavior*, în: The *psychology of language, thought, and instruction* (red. J. P. Cecco) Hult, Rinehart and Winston, London, New York, Sydney, Toronto, 1969.

behaviorist, acordă contribuției vorbitorului o valoare trivială și complementară. Rezultă ideea că, în genere, conduita verbală nu rămîne neschimbată, că ea se modifică în funcție de nivelul de dezvoltare cultural-educativ, de tipul de motivație și încărcătura afectivă aferentă, dar și pe baza particularităților de vîrstă.

O legătură și mai directă există între conduita verbală și gradul de dezvoltare intelectuală, pe de o parte, iar pe de altă parte, între conduita verbală și nivelul de normalitate a vorbirii, respectiv dereglările posibile ale limbajului. De altfel, cercetarea relației dintre gîndire și limbaj este prezentă la mulți autori, printre care H. Delacroix, J. Vendryes, A. Gemelli, G. Révész, F. Kainz, J. Piaget, S. Vîgotski, Al. Roșca, T. Slama-Cazacu, U. Șchiopu, M. Roșca, C. Pufan, E. Fischbein ca și la teoreticienii care s-au ocupat de tulburările de limbaj: P. Marie, E. Cassier, G. Arnold, Hvattev, Cl. Launay, M. Seeman și alții. Este adevărat însă că abordarea raportului dintre gîndire și limbaj nu a fost făcută sistematic[1] iar în cele mai dese cazuri, aceste procese au fost studiate independent. Nu este în intenția noastră să stăruim asupra acestor aspecte, ci doar să subliniem evoluția dependentă a conduitei verbale de nivelul dezvoltării limbajului și intelectului. Deficiențele intelectuale împiedică învățarea vorbirii și, ca urmare, accesul la cultură[2] devenind informator cu importanță în psihodiagnostic. Este edificator, în acest sens, cazul imbecililor și al idioților.

Printre alți factori, dezvoltarea intelectuală facilitează realizarea autocontrolului în învățarea verbală[3]. În numeroase lucrări se subliniază faptul că, comportamentul în general și în special conduita verbală se modifică, ca urmare a tulburărilor de limbaj. Printre alții, Seeman[1] se referă la această problemă.

Vorbirea este un sistem de comunicare ce condensează intens experiența umană, permițînd înțelegerea între oameni. În și prin ea, se realizează, concomitent, capacitatea de a gîndi, capitalizîndu-se modele de abordare și de expunere a ideilor și astfel se structurează o bună parte a vieții spirituale. Aceasta pentru că vorbirea nu numai că este modul de exprimare cel mai rafinat, mai avansat și mai fluid, dar și pentru faptul că mijlocește, în mod subtil, redarea trăirilor afective și a conținutului ideilor, a gîndurilor. Prin intermediul vorbirii se ajunge, cu eforturi considerabile și într-un timp îndelungat, să se stăpînească cultura și civilizația umană. În acest sens, sînt edificatoare strădaniile lui Hellen Keller care la 7 ani, oarbă și surdomută, a trăit, „o amintire dramatică"[2] a momentului cînd a pătruns în perceperea sensului primelor cuvinte[3] și referirile Olgăi Skorohodova, oarbă și surdomută din prima copilărie, ajunsă, după eforturi îndelungate și susținute, la o dezvoltare psihică meritorie.

[1] Vygotsky L. S., *Language and Thought: The Problem and the Approach in The psychology of language, thought, and instruction* (red. lui J. P. Cecco) Holt, Rinehart and Winston, London, New York, Sydney, Toronto, 1969.

[2] Busemann A., *Psychologie des déficiences intellectuelles*. P.U.F., 1966, p. 495.

[3] Zörgö B., *Aspecte ale dezvoltării acțiunilor mintale de autocontrol în învățarea verbală*, în: *Revista de psihologie*" nr. 4 1969.

[1] Seeman M., *Les troubles du langage chez l'enfant*, Bruxelles-Paris, Presses Academiques Européennes-Librairie Malone S. A., 1967.

[2] Rădulescu-Motru C., *Curs de psihologie*, Ed. II. Editura librăriei, București, 1929.

[3] Este impresionantă relatarea lui H. Keller despre primul contact cu limbajul, cu semnele verbale: „Mergeam pe o potecă ce ducea spre fîntînă; ne-a atras mirosul trifoiului care creștea acolo. Cineva tocmai scotea apă din fîntînă; învățătoarea mi-a luat mîna și mi-a pus-o sub șuvița de apă. Cînd apa rece mi-a curs în palmă, învățătoarea a început să deseneze cu degetul pe cealaltă palmă a mea literele cuvîntului apă, întîi încet, apoi repede. Stăteam și-mi concentram toată atenția asupra mișcărilor degetului ei. Deodată m-a cuprins conștiința vagă a ceva uitat, pîlpîirea unui gînd ce revenea; nu știu cum, mi s-a dezvăluit taina limbajului. Am înțeles atunci că „apă" înseamnă ceva minunat și rece, care îmi curgea pe mînă. Acest cuvînt

4

Analiza vorbirii este privită — pe bună dreptate — de către mulți autori, în corelația ei firească cu gîndirea, deoarece „vorbirea și gîndirea s-au dezvoltat împreună și una prin cealaltă"[1], iar „a vorbi fără a gîndi nu înseamnă a vorbi"[2]. Subliniind importanța vorbirii, Ferdinand de Saussure a caracterizat-o ca fiind o „instituție socială".

Din punct de vedere psihologic, limbajul include în sfera sa vorbirea,dar nu se reduce la aceasta. Sînt și alte mijloace de comunicare, în afara celor verbale, ca : gesturile, mimica etc. Au fost exprimate chiar unele păreri potrivit cărora gesturile ar juca un rol, în comunicare, mai mare ca vorbirea. Astfel, abatele de l'Epée, exagerînd importanța limbajului gestual este de părere că acesta ar fi superior limbajului oral pentru că este natural, nu convențional, mai aproape de obiectele desemnate. Așadar, vorbirea este o parte componentă a limbajului ce în situații firești, poate fi folosită, împreună cu mijloacele auxiliare ale comunicării. În sensul strict al noțiunii, vorbirea se referă la utilizarea mijloacelor sonore și grafice implicate în actul comunicațional. Ea cuprinde procesele de vorbire, audiere, citire și scriere. Noțiunea de limbaj se referă în primul rînd, la acestea, dar nu numai la atît. Limba este un fenomen „extraindividual" și depinde de existența poporului, a națiunii, iar limbajul, vorbirea este o aplicare individuală a limbii, într-un anumit timp și într-o anumită situație dată. Vorbirea se dezvoltă în ontogeneză și are un caracter social, deoarece însăși dezvoltarea omului are loc în societate.

Vorbirea oricărei persoane, sub formă de monolog sau dialog, are la baza desfășurării ei anumite reguli logice și lingvistice (gramaticale, stilistice, lexicale, fonetice). Vorbirea este, ca atare, impregnată de intenții, de atitudini, de conținuturi direcționate și explicite sau implicite. Toate acestea constituie contextul. Contextul poate avea grade diferite de transparență. El se referă la aspecte foarte diverse și exprimă o anumită formă de relații cu un interlocutor prezumtiv sau real.

Vorbirea se poate desfășura sub forma dialogului sau monologului sau și într-un fel și în altul, în funcție de situația prezentă. Dialogul presupune prezența unui interlocutor care susține și stimulează discuția, ceea ce ușurează sarcina vorbitorului, care nu are nevoie de o pregătire prealabilă. Monologul este mai complex și mai greu de realizat și presupune o pregătire specială. În desfășurarea sa, trebuie să aibă o anumită coerență, cursivitate, fie că are loc sub forma prelegerii, fie a lecției sau a conferinței.

Spre deosebire de dialog, monologul reflectă mai bine și mai nuanțat procesul ca atare, din planul mintal. În ultimă instanță, în aceste forme de limbaj, dezvoltarea intelectuală și posibilitățile psihice apar în plină desfășurare și complexitate. Dacă în dialog se văd mai mult rezultatele discuției, în monolog se evidențiază mai pregnant latura semantică a vorbirii, conținutul, sensul ei. De aceea și nivelul de cultură al vorbitorului se prezintă, în monolog, ca o condiție a desfășurării sale din punct de vedere calitativ, superior. Gradul de cultură al omului imprimă vorbirii un anumit stil. Fiecare om operează cu un anumit vocabular ce are o factură mai colorată sau mai sobră și, în general, posedă o anumită fluiditate, coerență, logică etc. O serie de caracteristici ale persona-

viu mi-a trezit sufletul, l-a inundat cu lumină, i-a dat bucurie și eliberare ! Ce-i drept, mai rămăseseră piedici, dar acum timpul putea să le înlăture. M-am îndepărtat de fîntînă, plină de dorința de a învăța. Fiecare lucru avea o denumire, fiecare denumire dădea naștere unui gînd nou. Cînd ne-am întors acasă, toate lucrurile pe care le atingeam îmi păreau că pulsează și pulsează viață. Aceasta, pentru că priveam toate lucrurile cu vederea nouă și minunată care îmi fusese dăruită".

(După Adam Schaff : Introducere în semantică. Editura științifică. 1966. p. 357—358)

[1] Kainz Fr., *Psychologie der Sprache*. Erster Band. F. Enke Stuttgart, 1941, p. 144.

[2] Rosetti Al., *Filozofia cuvîntului*. Fundația București, 1946. p. 10.

[1] Mare V., *Limbajul*. în : Psihologia generală (red. Al. Roșca). Editura didactică și pedagogică. București. 1966.

lității pot fi puse în evidență și cercetate prin vorbire. Vorbirea exprimă, în final, tocmai particularitățile personalității, o serie de însușiri ale caracterului, ale temperamentului și ale aptitudinilor verbale ale vorbitorului. Tocmai de aceea se poate vorbi de arta dificilă și complexă de a ști să vorbești în diferite împrejurări. Și un ultim aspect ce merită a fi remarcat este acela că prin vorbire pot fi puse în evidență și perturbările sau dereglările mecanismelor logice operante în vorbire. În dialog, tulburările de vorbire pot fi ascunse, mascate de către vorbitor. În măsura în care vorbirea se desfășoară cu pauze mai mari, ea permite vorbitorului să se gîndească și să-și aleagă anumite cuvinte pe care le utilizează mai bine și, concomitent, el poate să ocolească acele cuvinte care ar face dificilă comunicarea.

Această strategie este evidentă în cazurile de bîlbîială și dislalie gravă. În astfel de cazuri, monologul (datorită conținutului și sensului pe care îl urmărește vorbitorul) pune în evidență mai pregnant dereglările de limbaj care perturbă fluiditatea, cursivitatea necesară și caracteristică monologului.

Considerăm justificată distincția pe care o face T. Slama-Cazacu[1] între solilocviu în care persoana vorbește singură, fără prezența unui partener și monolog cînd vorbitorul este ascultat de unul sau mai mulți parteneri. În copilărie, monologul se desfășoară sub forma poveștirii, a narațiunii, iar apoi în școală, și mai tîrziu, capătă și alte forme mai evoluate. Într-o serie de lucrări în care se analizează dialogul și monologul, se evidențiază aspecte ale legității desfășurării limbajului, dar și unele caracteristici ce țin de dezvoltarea psihică în general, a personalității și gîndirii, în special. Astfel, J. Piaget[2] considera că ecolaliile, monologul ca atare și „monologul colectiv" fac parte din formele limbajului egocentric. În general limbajul are, după Piaget, un caracter egocentric, iar gîndirea și activitatea copilului se corelează cu această caracteristică și, în felul acesta, se conferă întregii conduite individualism, egocentrism. Datorită acestei caracteristici, copilul interpretează lumea înconjurătoare prin prisma trebuințelor și a particularităților biologice și psihologice necesare dezvoltării lui, iar vorbirea este aservită satisfacerii trebuințelor. Situațiile de monolog incoerent, frecvente la copii, reflectă trăirile individuale, ca expresie a vitalității sistemului verbal ce se află în plină dezvoltare la copii. În ultimă instanță, limbajul copilului este o expresie a gîndirii „autiste"[1].

Spre deosebire de limbajul egocentric, „limbajul socializat" presupune funcția de comunicare de idei — limbajul socializat este considerat ca participant la emiterea

[1] Cazacu-Slama T., *Dialogul la copii*, Editura Academiei R. P. R., București 1961, p. 33.

[2] Piaget J., *Le langage et la pénsée chez l'enfant*, Neuchâtel Paris, ed. II. 1930.

[1] Piaget a preluat din teoria lui Freud termenul de gîndire autistă care aparține de fapt lui F. Bleuer și definește gîndirea ca fiind dominată de forțe subconștiente și instinctuale din care, pe primul plan, se situează nevoia de satisfacere, de plăcere. Ceea ce caracterizează gîndirea autistă este faptul că ea nu se adaptează la realitatea externă, creîndu-și singură o imagine proprie asupra realității, o realitate de vis. Gîndirea autistă nu urmărește stabilirea adevărului, rămînînd la stadiul individualității, ceea ce face imposibilă exprimarea nemijlocită prin limbaj și, tocmai pentru aceasta, ea se manifestă prin imagini. Iar pentru a fi exprimată, apelează la mijloace artificiale, ca simbolul și mitul simțurilor. La polul opus se află gîndirea realistă, care se caracterizează prin conștientizare și calitatea de a fi comunicată prin limbaj. Această formă de gîndire este socială și nu individuală. Dar pentru a ajunge la această formă de gîndire, trebuie să aibă loc o socializare treptată a gîndirii autiste. Or, gîndirea egocentristă este aceea care face trecerea de la gîndirea autistă la cea socială și, pentru aceasta, în egocentrism se împletesc, în grade diferite (în funcție de vîrstă), formele autismului și ale raționalului. Cu cît copilul este mai mic, cu atît mai mult predomină gîndirea autistă, iar pe măsura creșterii, aceasta cedează locul celei raționale, orientate, socializate. Rădăcinile egocentrismului se găsesc în caracterul asocial al copilului și în caracterul specific al activității sale practice. Dar egocentrismul cedează locul logicii, în jurul vîrstei de 7—8 ani.

5

BIBLIOTECA MUNICIPALĂ
ROMAN
„ION NEAMȚU"

ideilor. Așadar, limbajul copiilor este de două feluri: egocentric și socializat. Aceste forme de limbaj se deosebesc, după J. Piaget, prin funcțiile pe care le au, dar și prin multe caracteristici de structură, fluiditate, direcție, consistență etc.

Faptele adunate de Piaget l-au dus la concluzia că, pînă la vîrsta de 6—7 ani, peste 50% din limbajul copilului este egocentric. Acest procent este cu atît mai ridicat cu cît vîrsta este mai mică și descrește pe măsura înaintării în vîrstă.

Teoria lui Jean Piaget a stîrnit multe controverse și opinii, unele care pun sub semnul întrebării această teză, iar altele care o confirmă. Vom menționa doar cîțiva din autorii care se referă la aceasta.

În 1930 McCarthy[1] a repetat meticulos, experimentele lui Piaget, folosind definițiile lui asupra limbajului egocentric și socializat. Pentru a stimula vorbirea copilului, a folosit imagini de animale, rime, ilustrate și jucării, constînd din automobil, pisică, telefon, cutie muzicală, șoarece și minge. Au fost investigați 140 de copii de la $1^1/_2$ ani la $4^1/_2$ ani și astfel selectați încît să fie reprezentativi pentru toate păturile sociale. Dar autoarea găsește că numai 3,6% din relatările copilului sînt egocentrice. Day (1932) și Davis (1937) au folosit metoda lui McCarthy neconfirmînd nici ei constatările lui Piaget.

Într-un studiu efectuat de Mary Fisher (1932) au fost obținute rezultate asemănătoare celor ale lui Piaget. În același sens, Adams, Rugg, Krueger și Sondergaard au găsit un procentaj și mai mare al limbajului egocentric. Autori ca Kuo au găsit 10—20% limbaj egocentric, Huong și Chu au stabilit un procent de 20%, iar Elsa Köhler a găsit 18%[2]. Alți autori ca L. S. Vîsgotski[3], A. R. Luria[4], K. Bühler[5], H. Delacroix[6], W. Stern, D. Katz, Tatiana Slama-Cazacu[7], Ursula Șchiopu[8], combat teoria limbajului egocentric.

Vîgotski[1] a reproșat lui J. Piaget tendința biologizantă pe care a adoptat-o cu ocazia explicării egocentrismului gîndirii și vorbirii infantile. Reluînd experimentele sale, Vîgotski găsește o formă de limbaj asemănătoare celei descrise de Piaget, dar precizează că acest fel de limbaj este legat de situațiile dificile, de problemele care ridică greutăți în rezolvare, de situațiile în care copilul nu dispune de o experiență satisfăcătoare. În asemenea cazuri, procentul egocentrismului, în limbaj, se dublează față de situațiile în care nu se întîmpină dificultăți. Vîgotski consideră că limbajul egocentric nu este o dovadă a nesociabilității copilului, ci un preludiu al limbajului interior. Astfel, funcția limbajului egocentric la preșcolar este aceeași cu funcția limbajului interior la adult. Mai mult, Vîgotski arată că între limbajul egocentric și gîndirea egocentrică (sincretică, neorientată spre realitate, nelogică), poate să nu existe nici o legătură.

Observațiile și experimentele efectuate ulterior de către unii cercetători[7] au pus în evidență principalele caracteristici ale limbajului copiilor și au adus fapte noi, incontestabile, în favoarea ideii că locul predominant în

[1] Irwin C. Orvis, *Language and communication*, în: *Hand book of Research Methods in Child Development*, New York London, John Wiley, 1960 de P. H. Mussen.

[2] Cazacu Slama T., *Dialogul la copii*, Editura Academiei R.P.R., București, 1961.

[3] Vîgotski L. S., *Izbranie psihologhiceskie issledovaniie Mîșlenie i reci*, Moskva, 1956.

[4] Luria A. R. *Dezvoltarea limbajului și formarea proceselor psihice*. În: Psihologia în U.R.S.S., Editura Științifică, București, 1963.

[5] Bühler K., *Kindheit und Juget*, Leipzig, ed. II, 1930.

[6] Delacroix H., *Le langage et la pensée*, Paris, ed. II, 1930.

[7] Cazacu Slama T., *op. cit.* Limbaj și context, Editura Științifică, București 1959. Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză, Editura Academiei R.P.R., 1957.

[8] Șchiopu U., *Psihologia copilului*. Editura didactică și pedagogică, București, 1967.

Vîgotski, L. S. *op. cit.*

Cazacu-Slama T., *op. cit.*, Șchiopu U., *Contribuții la analiza psihologică a problemei jocului la copii*. În: „Culegere de studii de psihologie", vol. III. Editura Academiei R.P.R., București, 1955.

vorbirea copilului îl ocupă „limbajul socializat" și că multe din formele de limbaj susținute de promotorii tezei egocentrismului au fost obținute în condiții defectuoase de educație. Studiile lui Piaget asupra limbajului la copii nu au în vedere dezvoltarea și educarea relațiilor sociale dintre copii — iar observațiile ca atare devin incomplete în multe situații. Principial, controversele dezbătute mai sus se explică nu atît prin metodele de culegere a datelor, cît prin modul de interpretare a lor.

Preocupat de obiecțiile aduse teoriei sale de către diverși autori, J. Piaget, într-o lucrare recentă[1] revine asupra unor teze cu privire la limbaj, formulate în lucrările anterioare. Comparînd conduitele verbale cu cele sensori-motorii, el observă trei mari deosebiri în favoarea celor dintîi :

a) în timp ce conduita sensori-motorie este obligată să urmărească evenimentele fără să poată depăși viteza de desfășurare a acțiunii, conduita verbală poate introduce modele și scheme de operații anticipative ; b) conduita sensori-motorie este limitată la timp și spațiu apropiat, în timp ce limbajul facilitează gîndirii posibilitatea de a se extinde în spațiu și timp nelimitat și c) conduita sensori-motorie se limitează la acțiuni succesive, din aproape în aproape, în vreme ce gîndirea, prin intermediul limbajului, obține cuprinderi ale ansamblurilor relaționale, simultane, ale acțiunilor și efectelor probabilistice.

În raport cu schema sensori-motorie, progresele gîndirii reprezentative se datorează funcției semiotice în ansamblul său. Aceasta detașează gîndirea de acțiune și creează, în felul acesta, reprezentarea. Limbajul joacă un rol deosebit de însemnat în acest proces formativ.

Studiile cu privire la funcțiile psihologice ale limbajului sînt foarte numeroase. Astfel, S. L. Rubinstein[2] formulează o nouă teorie cu privire la dezvoltarea limbajului copilului, diferită de cea a lui Piaget, iar

[1] Piaget J. et Inhelder B., *La psychologie de l'enfant*, P.U.F. — Paris, 1966.
[2] Rubinstein S. L., *Osnovi obșcei psihologhii*, Moskva, 1946.

W. Stern[1], B. Otto, K. Bühler[2], W. Schultze[3] se referă, în lucrările lor, la vocabularul copiilor, la modul de alcătuire a propozițiilor la diferite vîrste etc. Multe lucrări se referă și la limbajul copiilor cu debilitate mintală sau cu tulburări de vorbire. C. M. Louttit arată că vorbirea sub formă de propoziții apare la întîrziații mintal mai tîrziu ca la normali, iar M. Strazzulla[4] specifică faptul că întîrziatul mintal reușește să întrebuințeze cuvinte izolate abia între $2^1/_2$—5 ani. Dacă deficiența intelectuală este gravă, ca în cazul imbecililor și idioților, subliniază Adolf Busemann[5], atunci ea poate împiedica învățarea vorbirii și, evident, accesul la cultură. Analizînd structurile verbale la debilul mintal, C. Pufan[6] constată imobilitatea, șablonismul, rigiditatea lor, iar M. Roșca[7] consideră că „indiciul cel mai evident al dezvoltării anormale a copilului, în primii ani de viață, este apariția întîrziată a vorbirii".

Literatura de specialitate conține numeroase lucrări[8] care discută vorbirea orală a copiilor cu tulburări de lim-

[1] Stern C. și W., Die Kindersprache, 1928.
[2] Bühler K., *Sprachetheorie*, 1965.
[3] Schultze W., *Der Wortshatz in der Grundschule*, 1957.
[4] Goertzen S. M., *Speech and the mentally retarded child in Mental Retardation*, ed. J. H. Rothstein, New York Holt, Rinehart, Winston, 1961.
[5] Busemann A., *Psychologie des déficiénces intellectuelles*, P.U.F., 1966.
[6] Pufan C., *Imobilitatea structurilor verbale memorate contextual și dezvoltarea gîndirii copilului cu debilitate mintală*, în : „Revista de pedagogie" nr. 2/1969.
[7] Roșca M., *Psihologia deficienților mintali*. Editura didactică și pedagogică, București, 1967, p. 112.
[8] Vezi Hvattev, *Logopedia*, Editura pedagogică de stat, Moscova, 1959 (trad. rom.) : Logopedia cehoslovacă, Editura de Stat pt. literatură pedagogică, Praga, 1956 (trad. rom.) ; „Launay Cl., Dyslexiedysorthografie. În : „La Presse Medicale" nr. 14, tomul 73, martie 1965 și în nr. 19 din aprilie 1965 ; Schilling R. și Schilling A., *Zür Diagnose frühkindlicher Hirnschadigung bei Stotteren*, în : „Aktuelle Probleme der Phoniatrie und Logopädie", vol. I, „S. Karger, Basel și New York,

baj. Atenția care se acordă tulburărilor de limbaj este justificată deoarece — spune Fr. Kainz — ceea ce caută să afle, în laborator, psihologul care se ocupă de vorbire, îi oferă materialul logopedic în vivo.

Punerea în evidență a factorilor care influențează conduita verbală se va face pe tot parcursul acestei lucrări. Subliniem doar faptul că nu ne putem îndoi de importanța conduitei verbale, care constituie un aspect ce deschide largi perspective în studierea și cercetarea, din punct de vedere psihologic și lingvistic, a limbajului și limbii precum și a problemelor aferente acestora.

Trebuie, totuși, să menționăm faptul că din punct de vedere ontogenetic, conduita verbală cunoaște o dezvoltare permanentă, care constă în complicarea și diversificarea formelor de vorbire, iar sensul, semnificația, conținutul capătă caracteristici de subtilitate și rafinament. Este clar că odată cu evoluția ontogenetică a limbajului, cît și a celorlalte procese psihice în genere, conduita verbală sinonim cu cel de comportament verbal, deși în limoriginală.

După cum se vede folosim termenul de conduită verbală sinonim cu cel de comportament verbal deși în limbajul cotidian se pare că primul se referă mai mult la aspectele de ordin etic. Cercetarea noastră nu urmărește acest aspect și, ca atare, conduită sau comportament verbal desemnează valoarea limbajului utilizat în diverse situații sub influența capacităților psihice și în relație cu acestea.

1960 ; Riper C. Van, *The self-perception of dyslalie error* În : „Aktuelle Probleme der Phoniatrie und Logopädie", vol. I, 1960 ; Seeman M. *Les traubles du langage chez l'enfant*, Bruxelles-Paris, Presse Académiques Européennes Librairie Maloine S. A., 1967 ; Zörgö B. și Boscaiu-Neagu E., ***Cu privire la raportul dintre tulburările de vorbire și dezvoltarea activității intelectuale la copil***, În : „Problme de defectologie", vol. III, 1964 ; Bara St., *Unele contribuții la metodica tratării logonevrozei școlarului*, În : „Rev. de psihologie" nr. 1/1960 : *Studii și cercetări de logopedie* (red. C. Păunescu), Editura didactică și pedagogică, 1966 etc.

CAPITOLUL I

CONSIDERAȚII ASUPRA LIMBAJULUI ȘCOLARULUI MIC ȘI IPOTEZELE CERCETĂRII

Semnificativ este faptul că, în general, numărul lucrărilor asupra particularităților dezvoltării vorbirii la copiii școlari este relativ redus. În acest sens, caracteristicile conduitei verbale a școlarilor, vocabularul și structura gramaticală a vorbirii sînt încă prea puțin cercetate.

Pînă la intrarea în școală, copilul învață vorbirea într-un anumit fel, mai mult spontan, iar de la această vîrstă, conduita verbală a copiilor capătă o serie de caracteristici noi, datorită procesului de instruire verbală și formării culturii verbale. Desigur, experiența verbală a copilului din primii 6 ani de viață influențează întreaga dezvoltare psihică. La experiența verbală însușită spontan se adaugă experiența verbală însușită în școală, unde are loc formarea și dezvoltarea adevăratei vorbiri literare, culte.

La intrarea în școală, copilul are deja o anumită experiență intelectuală și verbală. În general, el înțelege bine vorbirea celor din jur și se poate face înțeles prin exprimarea gîndurilor în propoziții și fraze alcătuite corect. Exprimă bine diferențele dintre obiecte și fenomene, este capabil de a face ironii și discuții contradictorii, iar dorin-

țele, preferințele, politețea sînt tot mai clar exprimate. Această exprimare este facilitată și de volumul relativ mare al vocabularului său : aproximativ 2 500 cuvinte din care circa 700—800 fac parte din vocabularul activ. La sfîrșitul micii școlarități, vocabularul său însumează circa 4000—4500 cuvinte din care aproximativ 1500—1600 fac parte din vocabularul activ[1].

Se pot constata diferențe însemnate de la un copil la altul în ceea ce privește dezvoltarea limbajului la intrarea în școală. Ele se datoresc, pe de o parte, capacității, potențelor intelectuale ale copilului, iar pe de altă parte, influențelor mediului familial, ale modului de a vorbi al părinților, ale clarității logice în exprimarea față de copil, ale felului în care maturii știu să-i stimuleze. O însemnătate deosebită au activitățile din grădiniță, exprimarea educatoarei și exigențele pe care ea le formulează în scopul dezvoltării limbajului. Desigur că asemenea diferențe în limbajul copiilor se mențin și după intrarea acestora în școală, ca efect al influențelor instructiv-educative receptate și asimilate diferit.

Intrat în școală, micul școlar își diversifică gama preocupărilor, devine mai organizat în acțiuni, are un regim de viață organizat, depune eforturi mari pentru a face față exigențelor educative, învață lucruri noi și în general, modul de a gîndi, de a memora, de a observa, de a exprima ideile este disciplinat și stimulat. Toate acestea constituie un moment important în dezvoltarea psihică a copilului, permițîndu-i să realizeze progrese în înțelegerea și cunoașterea lumii.

Noțiunile asimilate în perioada micii școlarități facilitează integrarea cunoștințelor într-un sistem complex și permite dezvoltarea calităților gîndirii și diversificarea formelor de exprimare atît a experienței personale cît și a experienței social-istorice. La aceasta, o contribuție însemnată își aduce și învățarea scris-cititului care creează un cîmp larg de dezvoltare și organizare a interese-

[1] Șchiopu U., *Psihologia copilului*, Editura didactică și pedagogică, 1967, p. 237.

lor intelectuale. Sub influența acestui proces apare un stil personal de exprimare a ideilor. Deși limbajul nu este suficient automatizat sub raportul stereotipului gramatical și încă mai întîlnim elemente ale limbajului situativ, vorbirea școlarului mic devine un element al exprimării gîndirii cu pronunțate note personale. Posibilitățile de verbalizare crescute înlesnesc folosirea unui limbaj ce conține deseori elemente literare și estetice pe fondul unui stil vioi și al pronunției tot mai corecte. Structura cuvintelor, a propozițiilor și frazelor este tot mai complexă și mai nuanțată. Dacă în clasa I și a II-a se întîlnesc expuneri incomplete, în clasa a III-a și a IV-a apar răspunsuri mai complexe, organizate și sistematizate. O astfel de exprimare fluentă și coerentă este facilitată și de dezvoltarea limbajului interior care constituie cadrul de organizare al limbajului exterior (U. Șchiopu).

Progresul în limbaj pe care îl realizează copilul are la bază o serie de achiziții ce se completează și se îmbină unele cu altele. În asimilarea limbajului, M. Cohen[1] a descris patru etape : 1) prezența elementelor prime în comunicare : 2) multiplicarea acestor elemente de comunicare care sînt întrebuințate separat ; 3) prezența sintezelor ; 4) prezența formelor gramaticale specifice limbajului adult.

Observațiile efectuate de el pe șase copii au permis aproximarea vîrstelor acestor etape. Astfel : prima etapă, caracterizată prin prezența primelor elemente în comunicare, se situează la aproximativ 9—10 luni ; cea de a doua etapă este plasată între 14—18 luni, iar a treia etapă de la 18 luni ; în fine, după aceasta pot fi semnalate forme ale limbajului adulților, pentru început rudimentare și rare, apoi tot mai dese și complexe.

La copilul de vîrstă școlară cu debilitate mintală, în funcție de gravitatea acesteia, posibilitățile de exprimare și redare a ideilor se mențin în general scăzute. Experiența sa personală și socială săracă, dar mai ales nivelul

[1] Vezi *Psihologia copilului de la naștere la adolescență* (red. Maurice Debesse), Editura didactică și pedagogică, 1970, p. 160.

său slab de înțelegere a limbajului îngreunează mult stabilirea contactului cu cei din jur. Pe lîngă faptul că debilii mintali au un vocabular limitat, ei utilizează adesea cuvintele în sens eronat, propozițiile, frazele sînt scurte, eliptice, iar vorbirea este incoerentă. Există, așadar, o relație directă între dezvoltarea intelectuală și limbaj, relație ale cărei aspecte vom încerca să le punem în evidență pe baza unor experimente.

O serie de cercetători (J. A. Gallagher, S. M. Bijou, H. Werner, D. J. Sievers etc.) au pus în evidență particularitățile limbajului în diferitele forme clinice de debilitate mintală. M. Roșca arată că la copiii cu sindromul Down apare o articulare deficitară și o voce fără modulație și intensitate corespunzătoare, ceea ce face ca vorbirea lor să fie greu percepută. La debilii mintal epileptici sînt prezente deseori repetările și vocea înăbușită, în timp ce la cretini, vocea este stridentă și imprecisă în articulare[1].

La copiii de vîrstă școlară mică cu intelect normal și în special la cei cu debilitate mintală pot persista sau pot apărea o serie de greutăți în vorbire care pun în pericol transmiterea gîndurilor proprii și perceperea corectă a vorbirii auzite. Asemenea tulburări ale limbajului pot influența în general comportamentul copilului și în mod special conduita sa verbală mai cu seamă atunci cînd se fixează în stereotipuri deficitare. Astfel la copiii cu intelect normal se mențin, cu o frecvență relativ mare, pronunțări incorecte ale unor sunete și cuvinte, deformări, substituiri, nazalizări ale unor sunete și silabe etc. Se știe că dislalia și rinolalia, fie parțială, fie totală, nu ridică greutăți prea mari la tratarea lor logopedică dacă reeducarea vorbirii este începută de timpuriu. Perioada de reeducare a vorbirii acestor copii este scurtă și recidivele apar în cazuri foarte rare.

Spre deosebire de acestea, logonevroza și bîlbîiala au implicații mai profunde, nu numai în vorbire, dar și

[1] Roșca M., *Psihologia deficienților mintali*, Editura didactică și pedagogică, 1967, p. 122.

în starea psiho-fizică, în personalitatea copilului. La aceștia fobia vorbirii se întărește sub forma unor legături durabile și obsedante pentru copil. Personalitatea celui ce are o astfel de tulburare se poate dezorganiza, iar reținerea în discuții și teama de a vorbi creează o stare de inerție, de rigiditate. În multe cazuri, renunțarea la vorbire creează impresia că cel în cauză are posibilități intelectuale mai limitate decît în realitate.

O frecvență destul de ridicată au (la școlarii mici) și disgrafia și agrafia, dislexia și alexia care constă în pierderea parțială și respectiv totală a deprinderii de a scrie și a citi, de a recunoaște literele și de a le îmbina în cuvinte.

Pe măsura înaintării în vîrstă tulburările de limbaj (de articulație, de fonație, ritm, citit, scris) duc la un tablou al manifestărilor psihice ce se complică tot mai mult. Solicitarea copilului de a vorbi în fața colectivului de elevi și neputința sa de a-și exprima corect și cursiv cunoștințele îi provoacă o stare de oboseală fizică și intelectuală și o hipersensibilitate afectivă, o teamă patologică ce degenerează adeseori în refuzul de a mai răspunde chiar atunci cînd știe lecția. Insuccesul la învățătură al unor asemenea copii le modifică întreaga atitudine afectivă față de activitatea școlară, plasîndu-i, în realitate pe nedrept, în rîndul celor slabi.

Eliminarea tulburărilor de limbaj permite copilului să-și adapteze conduita verbală, tot mai bine, la elementele variabile ale situației. Odată cu dezvoltarea limbajului și a inteligenței, copilul are posibilitatea să-și însușească noi modele de conduită verbală și prin aceasta, experiența socială. Importanța considerabilă a limbajului rezultă din faptul că dezvoltarea psihică nu ar fi posibilă în afara comunicării verbale, în afara comportamentului verbal. Astfel, limbajul rămîne un „sistem deschis" ce se conservă printr-un flux continuu de schimburi cu mediul[2] și în primul rînd cu mediul social.

[1] Leontiev A. N., *Probleme ale dezvoltării psihicului*, Editura științifică, 1964.

[2] Piaget J., *Biologie și cunoaștere*, Editura Dacia, Cluj, 1971.

Din aceste motive, psihologia limbajului are o deosebită semnificație fiind pentru Delacroix „studiul a ceea ce se petrece în individ în timpul achiziției propriei sale limbi sau a unei limbi străine, în timpul transformării propriei sale gîndiri în cuvinte"[1].

Rolul pe care-l joacă limbajul în dezvoltarea ființei umane, îl determină pe J. S. Bruner să-l considere printre cele 5 mari forțe ale umanizării : 1) confecționarea uneltelor ; 2) limbajul ; 3) organizarea socială ; 4) organizarea copilăriei prelungite și 5) nevoia omului de a-și explica lumea în care trăiește[2].

În școală se însușesc forme mai complexe ale limbajului (citit-scris), iar în cadrul unor discipline, limba devine obiect de studiu, ceea ce duce la exercitarea unor influențe nemijlocite asupra conduitei verbale, asupra comportamentelor ei expresive, de structură și de organizare a mijloacelor de exprimare. Un loc însemnat îl ocupă, în școală, învățarea regulilor gramaticale, ortografice și lexicale. Însușirea acestora este importantă, pentru că „gramatica este acea parte a limbii care face ca ea să nu rămînă o simplă acumulare de cuvinte informe și inapte de a exprima gîndirea". [3]

A reieșit, din relatarea noastră anterioară, faptul că în limbaj se reflectă însușiri importante ale personalității, vorbirea oferind grade diferite de transparență, din acest punct de vedere.

După intrarea copilului în școală conduita verbală capătă transparențe și în ceea ce privește gradul de a fi „cultivată", educată.

Planurile intelectuale, intens solicitate în viața școlară, primesc o mai subtilă gamă de modalități de a se exprima — fapt ce va duce la o mai mare variație și

[1] Fraisse P., *Le langage, ètudes experimentales.* În : „Buletin de psihologie", 1962, 201, nr. 7—8, p. 388—401.

[2] Bruner S. J., *Pentru o teorie a instruirii,* Editura didactică și pedagogică, 1970.

[3] Iorgu Iordan, *Limba română contemporană,* Editura Ministerului Învățămîntului, 1956, p. 231.

complexitate a vorbirii în direcția caracteristicilor intelectului.

Întreaga conduită verbală, caracteristică vîrstei școlare, va oglindi dinamica proceselor psihice și a factorilor de instrucție și educație. De aceea, perioada școlară mică este o perioadă de dezvoltare a limbajului foarte importantă, complexă și cu implicații profunde în comportamentul general al copilului. „Nu există nimic mai puțin uniform, mai puțin mecanic, mai supus diferențelor de la caz la caz, decît comportamentul, fie privit ontogenetic, fie filogenetic, fie cristalizat sau în curs de formare și transformare în realizări istorico-sociale, ca limbaj, instituții, artă, știință ș.a." [1]

Date fiind toate acestea, ni se pare deosebit de semnificativă perioada școlară mică (clasele I—IV) din următoarele considerente : 1) vîrsta școlară mică coincide cu perioada cea mai semnificativă ca intensitate în organizarea exprimării verbale ; 2) în perioada școlară mică exprimarea și conduita verbală sînt mai spontane, mai sincere ; 3) în perioada școlară mică se manifestă o serie de particularități ale limbajului : astfel dereglările verbale trec printr-o etapă de clarificare, de restructurare și, în general, de reorganizare ; 4) în perioada școlară mică, locul conduitei verbale de fiecare zi este luat — treptat — de „vorbirea oficială" care se formează și se dezvoltă acum ; 5) în perioada școlară mică se precizează sensul și semnificația ce se poate acorda diferitelor cuvinte, forme de exprimare etc. și 6) în perioada școlară mică, cunoașterea caracteristicilor comportamentului verbal are o deosebită importanță pentru procesul instructiv-educativ în general, pentru influențarea gîndirii, memoriei, imaginației și a altor procese psihice și însușiri ale personalității în special. Din aceste motive ne-am propus investigarea conduitei verbale a copiilor de vîrstă școlară mică. Au fost supuși investigației psihologice trei loturi de subiecți, fapt ce ne-a permis compararea datelor culese și evidențierea unor concluzii cu privire la conduita

[1] Beniuc M., *Psihologie animală comparată și evolutivă,* Editura științifică, București, 1970, p. 16.

verbală în funcție de dezvoltarea intelectuală. Am lucrat cu un lot de *subiecți normali ;* cu un lot de *subiecți cu debilitate mintală* și, în fine, cu un lot de *subiecți normali din punct de vedere intelectual, dar cu tulburări de vorbire*[1].

Am pornit de la ipoteza că materialul verbal poate fi utilizat ca instrument de cercetare și psiho-diagnoză și ca atare ne-am propus :

1) Să punem în evidență caracteristicile și formele de manifestare ale diferențelor dintre comportamentul verbal al copiilor cu dezvoltare normală, cu tulburări de intelect, cu tulburări de vorbire dar cu intelect normal.

2) Să evidențiem structura fonetică, lexicală, gramaticală și stilistică a vorbirii celor trei categorii de copii cuprinși în experiment.

3) Să analizăm modul în care se manifestă corelația între nivelul de dezvoltare al vorbirii și nivelul intelectual al elevilor aflați în atenția noastră.

4) Să decelăm dinamica comportamentului verbal și caracteristicile proiective ale personalității cu această ocazie.

5) Să vedem cum se manifestă dinamica diferențelor individuale în conduita verbală, pe grupe de vîrstă și sexe.

6) Să marcăm plusul calitativ și cantitativ din conduita verbală a copiilor obținut sub influența procesului instructiv-educativ.

7) Să conturăm nivelul atins de capacitățile verbale și intelectuale la copilul de vîrstă școlară pentru a putea contribui la stabilirea metodicii adecvate procesului instructiv-educativ.

[1] Experimentul s-a desfășurat în cursul anilor școlari 1969—1970 și 1970—1971.

ANDRIEȘ C. LUCIAN
Nr 2547
Biblioteca Personală

CAPITOLUL II

METODICA CERCETĂRII

Cercetarea limbajului pe baza unor observații și fapte concrete ce vizează unitatea sa de ansamblu și, mai cu seamă, dinamica legăturilor sale cu ansamblul proceselor psihice în evoluția lor ontogenetică, pune o serie de probleme teoretice și practice. Acest demers este necesar cu atît mai mult cu cît se are în vedere, pe lîngă faptul că prin limbaj are loc comunicarea, și faptul că el este totodată un instrument al gîndirii. De altfel, gîndirea omului se exprimă prin limbaj dar se și formează pe baza limbajului.

După cum se știe, experiența de viață a copilului se dezvoltă și se îmbogățește pe baza comunicării verbale cu adulții, ceea ce duce la perfecționarea comunicării verbale și la însușirea unor modalități de gîndire și de activitate.

A. R. Luria a făcut referiri interesante privind rolul de ansamblu al limbajului în antrenarea și activitatea proceselor psihice superioare, printre care memoria activă, acțiunile voluntare etc. Există o inserție subtilă a limbajului în personalitatea umană și în totalitatea comportamentelor dobîndite ale copilului.

Conduita verbală are potențe din ce în ce mai largi si complexe de a exprima personalitatea, ca de exemplu particularitățile ei psihologice complexe și caracteristicile tipologice. De altfel, particularitățile corelației dintre cele două sisteme de semnalizare constituie aspectul pe baza căruia se poate defini tipul special uman. Structuri anumite de corelație se manifestă in fiecare formă de activitate cît și în exprimarea verbală. Referitor la particularitățile individuale, se desprind două aspecte. Primul se referă la particularitățile tipologice generale (mobilitate, forță, echilibru) care influențează conduita verbală, iar al doilea la particularitățile tipologice speciale — tip artistic, tip gînditor (meditativ) și tip mixt. De aici, se poate stabili inter-corelația dintre particularitățile tipologice generale și cele speciale manifestată în vorbire.

Este știut că, intr-o anumită etapă a dezvoltării ontogenetice, există o serie de particularități caracteristice etapei respective de ansamblu, care se manifestă în variante corespunzătoare particularităților tipului general și special. Acestea prezintă importanță pentru definirea conduitei verbale, care se manifestă ca o conduită cu o amplă evoluție. Pornind de la ideea că, prin conduita verbală, se stabilește o relație adaptativă superioară și complexă, decalarea acestui fenomen, prin studii experimentale diferite ce permit comparații multiple, poate duce la formularea de concluzii menite să aducă o contribuție la problemă și, in același timp, să fie utile procesului instructiv-educativ, ce se desfășoară cu copiii normali, cît și cu cei cu deficiențe intelectuale sau cu tulburări de vorbire.

Acesta este cadrul general de deziderate în care se plasează studiul de față. Observațiile și experimentele noastre au avut in atenție :

1) un lot de 120 de copii de virstă școlară mică (clasele I—IV) din școlile de masă, reprezentînd în mod egal fiecare din cele 4 clase și aproximativ egal sexele ;

2) un lot de 120 de copii de virstă școlară mică, tot din școala generală, dar cu tulburări de vorbire (de tip dislalie și bîlbîială) și cu intelect normal. Și aici clasele și sexele au fost egal reprezentate :

3) un lot de 80 de copii de vîrstă școlară mică, din școlile speciale ajutătoare, reprezentînd, în mod egal, fiecare clasă și sex.

Experimentul s-a desfășurat individual. Fiecărui elev i-am cerut să alcătuiască oral 16 povestiri (material de bază). Dat fiind numărul total de copii (320 de subiecți), am obținut deci 5 120 povestiri. Toți copiii din cele trei loturi experimentale de subiecți urmau să alcătuiască povestirile pe baza unor imagini care le-au fost prezentate. Instructajul verbal dat fiecăruia a fost următorul : „am să-ți arăt niște poze-imagini și tu să-mi faci o poveste cu ceea ce vezi în ele". Imaginile se prezentau subiectului la prima vedere și i se lăsau în față pînă cînd termina de narat.

Le-au fost prezentate subiecților, în ordinea indicată mai jos, următoarele 4 tipuri de imagini :

a) imagini colorate care reprezentau patru tipuri diferite de obiecte (fig. 1, a, b, c, d) ; b) imagini colorate reprezentînd cinci tipuri diferite de scene cu acțiuni *(profesionale și umane)* (fig. 2, a, b, c, d, e) ; c) patru tipuri diferite de imagini colorate reprezentînd acțiuni incerte (de tip T.A.T.) (fig. 3, a, b, c, d) ; d) trei categorii diferite de imagini colorate. fiecare categorie fiind formată dintr-o succesiune logică de poze — imagini (fig. 4, a, b, c).

În toate cazurile am notat și am inregistrat pe bandă de magnetofon intreaga povestire orală a copilului cît și unele manifestări legate de vorbire ca : gesturi, mimică, pantomimică, instabilitate, starea atenției etc. De asemenea, am notat timpul necesar alcătuirii fiecărei povestiri.

Am considerat că durata exprimă o serie de caracteristici ale conduitei verbale legate de debitul verbal și de relația acestuia cu dezvoltarea ontogenetică și cu dezvoltarea mintală. Desigur am avut în vedere și faptul că durata povestirii la fiecare probă reflectă și variațiile debitului în funcție de diferite aspecte particulare ale imaginilor etc.

În afara experimentului cu materialul de bază descris mai sus, am cules o serie de date cu privire la conduita verbală a copiilor în timpul lecțiilor, mai cu seamă în

timpul jocurilor, pe baza observației. Dispunem de asemenea de numeroase observații legate de conduita verbală a copiilor cu tulburări de limbaj, adunate în decursul mai multor ani de activitate logopedică pe care am desfășurat-o în scopul corectării tulburărilor de vorbire. Aceste date se referă la tulburări de limbaj ușoare și simple, dar și la forme mai grave și mai complexe, inclusiv la forme de o deosebită gravitate, cum este aceea a cazurilor de alalie.

Datele strînse pe baza observațiilor se referă atît la copiii cuprinși în experimentul menționat mai sus cît și la alți copii. Fiecare probă a fost analizată după aceleași criterii și anume : al conținutului vorbirii, al sensului și semnificației, al sistematizării și închegării narațiunii, al bogăției vocabularului și varietății noțiunilor, al exprimării cursive, literare, tehnice, al structurii fonetice, lexicale, gramaticale și stilistice. Acest mod de prelucrare a materialului ne-a permis să stabilim o serie de caracteristici evolutive ale conduitei verbale, ale dinamicii legăturilor sale cu procesele psihice și, în final, particularitățile proiective ale personalității în conduita verbală.

Solicitarea capacităților verbale pentru investigarea posibilităților proiective se obișnuiește să se facă azi fie pe baza „cerințelor de alcătuire a contextului epic și interpretativ ale unor ilustrații, fie prin organizarea expresă a narațiunii după imagini. Într-o serie de teste se găsesc astfel de sarcini (bateria lui David Wechsler, testele proiective de tipul T.A.T., testul Rosenzweig etc.)". [1]

Deoarece între conduita verbală și nivelul de dezvoltare psihică, între vorbire și inteligență există o strînsă intercorelație reciprocă, am considerat necesar ca, pentru copiii ce au fost supuși experimentului, să efectuăm și o testare a dezvoltării intelectuale.

[1] Verza E., *Aspecte diferențiale ale limbajului copiilor preșcolari.* În : „Analele Universității, seria Psihologie", 1969.

Testarea inteligenței * ne-a fost impusă și de faptul că, în școala generală, am întîlnit copii cu intelect de limită sau chiar sub limită (în special în clasa I), iar pe de altă parte, în școala ajutătoare am găsit copii cu un grad diferit de dezvoltare psihică, începînd de la intelect de limită pînă la debilitate mintală profundă.

Validarea gradului de dezvoltare intelectuală (dobîndită prin testele Wechsler) am făcut-o pe baza notelor școlare (de catalog) și a evaluării, cifrice, a dezvoltării intelectuale făcute de profesori, la solicitarea noastră, pentru fiecare copil în parte. Dar, așa cum relevă Gh. Zapan, „observațiile pe care profesorii le fac asupra elevilor nu sînt și nici nu pot să fie complete și nici sigure

* Interpretarea și definirea inteligenței a fost făcută în mod diferit de către psihologi și de către diversele curente ce s-au confruntat în psihologie. În psihologia contemporană, disputele în problema noțiunii de inteligență continuă. Dacă pentru unii psihologi inteligența este o capacitate generală, pentru alții ea este considerată ca fiind o funcție independentă. Astfel, Henri Piéron, Edouard Claparede, William Stern consideră inteligența o capacitate generală de a rezolva probleme ce conțin dificultăți mai mari sau mai mici și care, în ultimă instanță, servește scopului de adaptare.

Curentele structuraliste și gestaltiste au pornit de la premisa că actul de inteligență presupune un proces de transformare care nu poate fi redus la un simplu reflex. Conform acestor teorii, situația problematică este considerată ca un gestalt intelectual ce are o structură dată. Mijloacele de rezolvare sînt insuficiente. Köhler, Wertheimer, K. Lewin (reprezentanți ai teoriei tensiunii) arată că, în cîmpul psihologic, percepția stimulează inteligența și se adoptă o soluție optimală care are la bază organizarea de structuri echilibrate ce au funcția de a reduce tensiunea. Dintre reprezentanții structuralismului, Mieli, Watt, Cardinet au adus o contribuție evidentă cu privire la conceptul de inteligență.

Alți psihologi, ca Watson, considerau inteligența ca o aptitudine de a învăța sau, după Terman, o aptitudine de a gîndi în mod abstract, iar Piaget definește inteligența ca fiind o formă de acțiune.

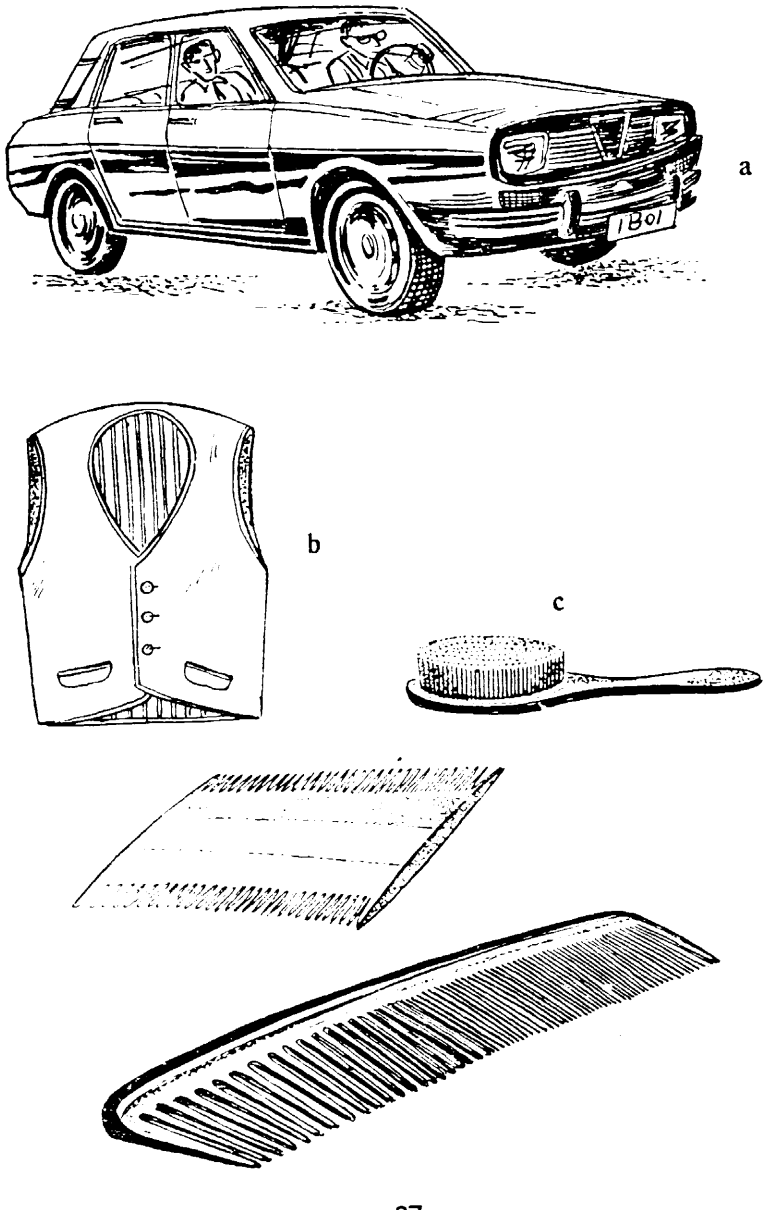
și de aceea aprecierile lor sînt adeseori subiective. Ei nu pot observa în permanență pe elevi ci doar numai în acele împrejurări în care vin în contact cu aceștia" [1]. Rezerva, ca atare, ni se pare valabilă și am menținut-o tot timpul.

Rezultatele obținute în urma analizării celor 16 povestiri ale fiecărui subiect au fost corelate cu unele probe din bateria lui David Wechsler pentru copii. În acest sens, am aplicat din WISC o formă prescurtată propusă de L. Moor [2] și care conține patru subteste : informația, similitudine, lacune și cuburi. Pe baza WISC-ului am obținut un anumit punctaj și o anumită curbă a inteligenței pentru subiecții din cele trei loturi experimentale. Acestea ne-au permis să facem evaluări asupra nivelului de dezvoltare intelectuală generală a subiecților priviți ca grupuri aproximativ omogene.

[1] Zapan Gh., *Metoda aprecierii obiective a personalității, cu aplicații în* : „Revista de pedagogie" nr. 2, 1970, p. 3—4.

[2] Moor L., *Essai de mise au point d'une forme abrégée de l'echelle de Wechsler* — Bellvue pour enfants, Rev. Neur. inf. 1969, nr. 9, 10, p. 367—373, 477—485.

Fig. 1



10

CAPITOLUL III

ANALIZA REZULTATELOR

A. CORELAȚIILE DINTRE NIVELUL DE DEZVOLTARE A VORBIRII ȘI NIVELUL INTELECTUAL

Analizînd povestirile pe baza imaginilor respective după criteriile enunțate în capitolul II am putut alcătui un punctaj care exprimă performanța fiecărui subiect la toate categoriile de probe. Am stabilit, în continuare, rangurile pentru fiecare caz din experiment în parte. Astfel, la probele de bază — am avut în vedere următorii parametri :

1) unitatea logică a fiecărei povestiri ;
   — pentru f. bine am acordat 10 puncte
   — pentru bine, 7 puncte
   — pentru suficient, 5 puncte
   — pentru insuficient, zero puncte
2) numărul de cuvinte folosite în povestire ;
   — cîte un punct pentru 10 cuvinte
3) concordanța elementelor din povestire cu cele ce se desprind din imagini :
   — cîte un punct pentru fiecare povestire care conține toate elementele din imagine ;

4) timpul utilizat pentru alcătuirea povestirii ;
   — pînă la 30″ s-au acordat 10 puncte
   — de la 31″ la 60″, 9 puncte
   — de la 61″ la 90″, 8 puncte
   — de la 91″ la 120″, 7 puncte
   — de la 121″ la 150″, 6 puncte
   — de la 151″ la 180″, 5 puncte
   — de la 181″ la 210″, 4 puncte
   — de la 211″ la 240″, 3 puncte
   — de la 241″ la 270″, 2 puncte
   — de la 271″ la 300″, 1 punct
   — peste 300″, zero puncte

5) greșeli de tip logopedic :
   — la povestirea fără greșeli am acordat 10 puncte, iar pentru fiecare 3 greșeli s-a scăzut cîte un punct.

Pe baza materialului experimental de care dispunem, am alcătuit tabelul 1, care pune în evidență structura

TABELUL 1

Categoria subiecților	Performanțe				Media performanțelor			
	Imagini cu obiecte	Imagini cu acțiuni	Imagini incerte	Imagini ce se succed	Imagini cu obiecte	Imagini cu acțiuni	Imagini incerte	Imagini ce se succed
Subiecți cu intelect normal	3912	4084	3945	4347	32,60	34	32,87	36,22
Subiecți cu intelect normal și tulburări de vorbire	3029	3634	3348	3527	25,25	30,28	27,90	29,39
Subiecți cu debilitate mintală	1427	1691	1571	1717	17,83	21,13	19,63	21,41

performanțelor celor trei loturi experimentale, la fiecare categorie de imagini, exprimînd și media ($\overline{X}$) performanței fiecărui subiect.

Din tabel rezultă — cum era de așteptat — că performanțele obținute de către copiii din cele trei loturi experimentale, la probele de bază, sînt semnificative, în sensul că la toate cele patru categorii de probe, cei din lotul cu intelect normal au realizat performanțe mai mari față de subiecții cu intelect normal dar cu tulburări de vorbire și, în special, în comparație cu subiecții debili mintal. Diferențe înalt semnificative se manifestă și între copiii cu intelect normal dar avînd tulburări de vorbire și cei cu debilitate mintală. Dar rezultă și alte aspecte mai puțin generale dar deosebit de semnificative. Astfel dacă urmărim numai performanțele copiilor din prima categorie reiese că rezultatele cele mai bune au fost obținute la ilustrațiile cu imagini ce reprezentau scene în care erau implicate acțiuni — apoi, la imaginile care se succed. Fenomenul ca atare evidențiază o mai ușoară structurare a unei narațiuni, atunci cînd imaginile înseși organizează aspectele epice ale povestirii. S-ar putea considera că diferența dintre mediile obținute la imaginile reprezentînd obiecte și imaginile cu scene cu acțiuni profesionale și umane reprezintă un plus de informație și stimulare a activității intelectual-verbale pe care îl aduc imaginile cu acțiuni. La fel și pentru diferența dintre mediile la imaginile ce se succed și imaginile cu obiecte.

În ceea ce privește diferențele dintre media imaginilor cu obiecte și aceea a imaginilor incerte, acestea pot fi atribuite mai degrabă solicitării de proiecție, mai evidente la imaginile incerte.

Caracteristicile de mai sus apar și în rezultatele obținute de subiecții cu intelect normal dar avînd tulburări de vorbire, cu deosebirea că, în general, performanțele sînt mai scăzute și mai plafonate. S-ar putea considera diferențele dintre media la fiecare din cele patru categorii de experimente, la subiecții cu intelect normal și subiecții cu intelect normal dar cu tulburări de vorbire, ca fiind datorate defectelor de vorbire. De remarcat fap-

tul că aceste diferențe sînt, contrar așteptărilor, mai mici în cazul povestirilor după imagini reprezentînd obiecte și mai mari în cazul acelora după imagini cu acțiuni. Acest fapt ne permite să considerăm că, deși imaginile cu scene reprezentînd acțiuni favorizează și la această categorie de copii structurarea planurilor de redare verbală, acestea sînt totuși relativ inhibate sau mai puțin active la copiii cu deficiențe de vorbire. Distanța dintre mediile obținute de primele două categorii de copii la probele cu imagini incerte este mare, ceea ce dovedește că aceste imagini favorizează, de asemenea, o conduită verbală superioară la copiii fără handicapuri de vorbire.

În fine, dacă luăm numai subiecții cu debilitate mintală, diferențele dintre rezultatele realizate de ei la cele patru tipuri de probe apar plafonate, performanțele fiind aproape de două ori mai reduse decît la subiecții cu intelect normal. La subiecții cu debilitate mintală capacitatea de proiecție este relativ redusă.

Conduita verbală a copiilor exprimă, întotdeauna, pe lîngă alte aspecte, conținutul activității intelectuale, care are o anumită natură, o anumită calitate și structură. În cadrul conduitelor verbale, activitatea intelectuală se reflectă în propozițiile și frazele închegate cu care operează subiectul cu scopul de a enunța, cît mai integral și clar, conținutul de idei pe care dorește să-l comunice.

A fi de acord cu Skinner, că comportamentul verbal este un comportament operant ce are aceeași natură ca și comportamentele ce pot fi învățate de către șoarecii antrenați să apese pe un suport în vederea obținerii unei recompense, înseamnă a exclude raportul dialectic care se statornicește între dezvoltarea limbajului și dezvoltarea intelectuală. Acest raport se poate exprima în esență în ideea că, pentru a învăța să vorbești, este necesar să fii dotat cu inteligență, iar pentru a putea exprima, comunica, trebuie să ai posibilitatea de a înțelege (Delacroix). În acest context, exemplul idioților care nu sînt capabili să utilizeze limbajul, oricîtă instrucție li s-ar acorda, este edificator.

Are o largă circulație în zilele noastre teza potrivit căreia omul n-ar fi putut depăși stadiul animal fără lim-

baj, iar inteligența n-ar fi ceea ce este, în afara existenței limbajului [1]. Cert este că atît conceptul de „limbaj" cît și cel de „inteligență" se referă la fenomene complexe diferite dar între care există interacțiuni reciproce, activitatea lor depinzînd permanent de contextul situațiilor și solicitărilor ce se adresează celui în cauză. Dat fiind faptul că limbajul se supune facil influențelor educative, în mod direct sau indirect, aceste influențe se răsfrîng și asupra inteligenței. Se înțelege că inteligența, ca și conduita verbală, poate și trebuie să se afle în permanență în atenția educatorilor în scopul stimulării și dezvoltării lor continue.

Particularitățile vorbirii copilului sînt legate, în mare măsură, de nivelul inteligenței, dar și de condițiile de mediu și de viață. La acestea trebuie să adăugăm și factori extraintelectuali, ca tipul temperamental. Aceste multiple condiționări ale celor două planuri explică varietatea stilurilor și potențialurilor de comunicare diferite ale copiilor de aceeași vîrstă.

În ontogeneză, dezvoltarea limbajului este accelerată și influențează conduita copilului, modelînd-o și nuanțînd-o. Școala imprimă conduitei verbale un impuls nou în direcția dezvoltării capacităților de exprimare ordonată și sistematizată și a organizării stilului, coerenței și încărcăturii informaționale a vorbirii.

În evidențierea unor particularități ale conduitei verbale la copiii școlari mici, noi am folosit povestirea după imagini, deoarece ea prezintă însemnătate în comunicarea denumită narațiune pe seama observației, conduită verbală ce prezintă o mare incidență în viața școlară la acest nivel. E vorba de o conduită verbală ce poate fi considerată de prim ordin în demersurile de culturalizare a copiilor. Povestirea după imagini a fost folosită mult în studierea diverselor aspecte ale limbajului, gîndirii și chiar a personalității. În ultimul tip, P. Fraisse și Breyton [1] au solicitat subiecților studenți să descrie imagini (gravuri, natură moartă), în scris și oral, în vederea studierii limbajului, iar Mialaret și Maloudoin [2] au utilizat citirea de filme cu reprezentări de scurte istorioare, ca metodă analitico-vizuală în învățare. Bussemann [3] a folosit imaginile paradoxale, cu absurdități, pentru a studia facultatea de percepție critică la copiii debili și disfazici, iar Ursula Șchiopu [4] și colaboratorii au utilizat operarea cu imagini, în diverse situații, pentru a studia modul cum evoluează informația în operațiile mintale la copii.

Pentru copilul preșcolar, citirea imaginilor prezintă interes și se impune a fi parcursă, ca etapă de însușire a uneia din cele mai utile conduite — conduita verbală. Narațiunea după imagini creează premise favorabile pentru învățarea cititului [5].

Am considerat că, și la vîrsta școlară mică, solicitarea subiecților de a întocmi povestiri pe baza unor imagini la început mai simple, apoi din ce în ce mai complexe, poate pune în evidență o serie de particularități ale conduitei verbale caracteristice acestei etape de vîrstă.

Desigur că acest mod de abordare a conduitei verbale nu înseamnă nici pe departe o adaptare a metodei globale de învățare a citit-scrisului. Este știut că metoda globală a luat naștere datorită inițiativei lui Ovide Decroly de școlarizare a oligofrenilor, dar apoi a fost ex-

[1] Oléron P., *Langage et developpement psychologique*, în : „Bulletin de Psychologie", 1965, vol. 238, XVIII, nr. 10—12, p. 681—684.

[1] Fraisse P., *Le langage. Etudes experimentales*, în : „Bulletin de psychologie", 1962, vol. 201, nr. 7—8, p. 388—401.

[2] Mialaret G. et Maloudoin C., *Etude de la réconstitution d'un récit chez l'enfant a partir d'un filme fixe*, în : „Enfance", nr. 2, 1962.

[3] Bussemann A., *Psychologie des déficiences intellectuelles*, Presses Universitaires de France, 1956.

[4] Șchiopu U., Gîrboveanu M., Turcu A., *Dezvoltarea informației în operațiile mentale cu imagini la copii între 3 și 10 ani*, în : „Revista de psihologie" nr. 4, 1969.

[5] Verza E., *Lectura după imagini la copilul preșcolar*, în : „Revista de pedagogie", nr. 12, 1968.

tinsă și în cazul școlarizării copiilor normali. Ineficacitatea acestei metode în predarea limbilor cu scriere fonetică a fost dovedită cu prisosință, ceea ce ne face să nu insistăm asupra rolului ei necorespunzător mai cu seamă în condițiile moderne ale învățămîntului nostru.

În general, orice imagine apare micului școlar ca nestructurată. Primul imbold devine acela de a găsi elementele din imagine în stare să permită o structurare, ca sens, făcînd posibilă „lectura" ilustrației respective. Acest efort intelectual se transferă, pe planul relatării verbale, ca un efort de „descifrare" a sensurilor și evenimentelor incluse în imagine. Cu cît este mai puțin structurată imaginea inductoare, cu atît va fi mai mult solicitată activitatea de observare, structurare, organizare a sensului. În astfel de cazuri, natura însăși a materialului stimulează așa-numitul proces de „proiecție", adică de transpunere spontană, conform legii cenzurate a unor caracteristici ce țin de aptitudini ale personalității, de aspecte mai profunde incluse în sferele aspirațiilor, ale dispozițiilor provocate de evenimentele zilei și de efectele lor — uneori vor apare chiar și ecouri mai mult sau mai puțin metamorfozate ale evenimentelor consemnate — mai ales a celor cu caracter stressant. Ca atare, structurarea sensului ce se poate acorda unei ilustrații conține în mai mică sau mai mare măsură elemente proiective.

Vom parcurge, mai jos, unele povestiri ale copiilor, obținute în cadrul experimentelor, edificatoare chiar și în cazul prezentării unor imagini simple (imagini ale diferitelor obiecte, peisagii cu un singur obiect în prim plan).

Cristina F., clasa a IV-a, intelect normal, rangul 3 la imaginile cu obiecte, spune : Văd o mașină mergînd pe șosea. În această mașină se află un șofer și un pasager. Ea merge în viteză printre aceste dealuri pe unde șerpuiește șoseaua (după fig. 1, a).

Eufrosina L., clasa a IV-a, debilitate mintală, rangul 5,5 la imagini cu obiecte : Eu în această poză văd o mașină cu doi pietoni (după fig. 1, a).

Sînt evidente deosebirile dintre relatările celor doi copii. Cele ale debilului mintal sînt simple transpuneri, neîncărcate de sensuri, ale amprentei vizuale, conținînd și erori de fond (dacă sînt în mașină nu pot fi pietoni !).

Indiferent în ce împrejurare se desfășoară, conduita verbală transmite, comunică, o anumită informație care poate conține date cognitive, afective, volitionale izolate sau combinate. La școlarii cu debilitate mintală, datele implicate în relatarea verbală sînt reduse. Conduita verbală se prezintă sub forma unei anumite organizări și orientări care se referă la conținutul ce-l transmite și este în funcție de gradul de dezvoltare intelectuală a copilului. Ideile, gîndurile, conținutul exprimării verbale ne apar într-o anumită ordine și succesiune care este determinată de gradul valoric al potențelor intelectuale. Cu cît este mai ridicat nivelul dezvoltării intelectuale psihice a copilului, cu atît conduita verbală îmbracă forme mai variate, desfășurîndu-se cu suplețe și complexitate. Inteligența se pare că permite ca personalitatea să se proiecteze — intuițiile, ideile, contextele devin transparente.

Povestirile după imagini ale subiecților proveniți din școala ajutătoare se caracterizează prin aceea că sînt un fel de lectură a conținutului separat al datelor luate izolat din imagini. Neputința de a lua în considerație ansamblul imaginilor denotă incapacitatea acestor copii de a lega logic — verbal, imaginile. Subiecții de la școala ajutătoare nu reușesc să redea, în întregime, nici conținutul care se impune planului vizual. Adeseori, ei sînt furați de un aspect fragmentar, de un detaliu. Este evidentă incapacitatea acestor subiecți de a închega o povestire coerentă. La copiii din clasa a III-a și, în special, la cei din clasa a IV-a, se constată o tendință de îmbunătățire a calității povestirilor, o lărgire a episodului ; în conținutul faptelor apar elemente noi. Acest fenomen este mai pronunțat la elevii buni, la cei care au obținut în urma aplicării probelor WISC un punctaj mai mare.

La copiii cu intelect normal se constată creșterea în complexitate a capacității de a efectua compoziții narative și dezvoltarea mai rapidă a capacității de a integra

elementele disparate ale unor imagini mai complexe într-o povestire cu explicații plauzibile. La copiii cu intelect normal, în orice narație, oricît de simple ar fi imaginile după care se desfășoară, apar motivații (mai mult sau mai puțin interesante) ale episoadelor descrise. Aceasta denotă capacitatea copiilor de a închega într-un tot și de a sesiza firul logic dintre elementele prezentate în imagini, tendința de înzestrare a personajelor din ilustrații cu capacitatea de simțire, cu intuiție, de a le atribui reușite sau eșecuri etc., de a le face să „trăiască" un moment de viață în imaginea respectivă.

La copiii normali dar avînd tulburări de vorbire, aceste caracteristici se mențin, deși posibilitatea de structurare verbală a intențiilor este mult scăzută, în raport cu gradul de dificultate al deficienței. Povestirile acestora respectă firul logic al elementelor ce se desprind din imagini. Evident, apar o serie de rețineri în ceea ce privește folosirea cuvintelor, a noțiunilor. Pauzele care intervin în vorbire nu se datoresc, ca la debilul mintal, vidului mental sau neînțelegerii sensului unor cerințe, ci dificultăților pe care le au acești copii pe linia pronunțării și a reglementării echilibrului dintre respirație și inspirație în pronunție, pe linia handicapurilor implicate în debitul verbal și al încărcăturii afective anxioase ce îngreunează procesul de organizare a narațiunii.

Lucian M., clasa a III-a, școala ajutătoare, rangul 1,5 la imagini ce se succed, povestește :

Aici sînt cele două capre. Una vrea să se ducă la malul ăla și alta la malul ăsta (arată cu degetul cele două maluri). Una zice lasă-mă pe mine că eu am pus piciorul (se ridică în picioare și face un pas) și alta zice că eu am pus piciorul întîi (iar se ridică de pe scaun și bate cu piciorul). Ba eu, ba eu și s-au luat la bătaie și cad în apă de se uită peștii la ele (după fig. 4, a).

Ion M., clasa a III-a, școala generală, ocupă rangul 3,5 la imaginile ce se succed, relatează :

În această poză este vorba despre o capră mai tînără și una mai bătrînă care vroiau să treacă pe un pod. Prima îi spunea să se dea la o parte să treacă fiindcă ea este mai bătrînă, iar cealaltă spunea că ea este mai tînără și trebuie să treacă prima. În a doua poză s-au luat la bătaie. Și în a treia au căzut în apă (după fig. 4, a).

Mihai V., clasa a III-a, școala generală, cu tulburări de vorbire, ocupă rangul 86 la imagini ce se succed, relatează :

A fost odată două caple cale vloiau... ăă treacă un liu. Una, mai bătlînă venea dintl-o palte, lal alta, mai tînălă venea din cealaltă palte. Ele... au întîlnit pe o punte îngu...tă... pentru că ele[illegible] încăpătinate fiecale dolea...ăă treacă p...ma... la bătlîna ziceau că ea are dleptate, cea tînără... punea că ea pentlu că e...te mai mică. Apoi... au bătut pînă au că...ut în apă (gesticulează mult și nu se uită la experimentator cînd nu poate pronunța cuvinte, sunete (după fig. 4, a).

Copiii din școala generală includ în firul logic al povestirii mecanismul cauzal, creînd narațiunii un context dens. Ei reușesc, în special în clasele a III-a, a IV-a, să aducă elemente originale și interpretări interesante. Aceste elemente traversează imaginile din ilustrații, plasîndu-le în timp și spațiu și, de cele mai multe ori, într-o trăsătură de relații — care încheagă și întregesc epica narațiunii. Copiii care ating un înalt grad de dezvoltare intelectuală, emit judecăți de valoare legate de acțiunile pe care le execută personajele din povestirea elaborată, investindu-se cu un fel de drept de povestitor. În felul acesta, ei schițează o caracterologie în imagini și o apreciere a ei, ca elemente ale unei povestiri alambicate. Aceasta înseamnă că perceperea imaginii se încarcă de problemele cele mai semnificative de viață, cu conținut de viață. Pe baza aceasta se organizează și se structurează acțiuni : fiecare imagine devine elementul unei participări la epica narațiunii.

Iată, în acest sens, povestirea unui copil după imaginile ce se succed :

Corneliu D., clasa a IV-a, școala generală. Ocupă rangul 6,5 la imagini ce se succed. Povestește :

Este o prăpastie pe a cărei fund e apă. Prăpastia are pe deasupra o punte foarte îngustă. Două capre vor să treacă și neavind loc, ele încep să se bată... Și cad în apă, iar peștii rîd de ele (după fig. 4, a).

*

Trei pisici văd într-o apă limpede un peștișor. Ele se aruncă toate trei în apă să-l prindă. Peștele știind să înoate s-a îndepărtat ușor de ele, iar pisoii ies din apă uzi și păgubași (fig. 4, b).

Trei pisoi albi au văzut o broască. Atunci toți trei se reped în șir după ea. Broasca a intrat printr-un burlan ieșind afară neagră. Pisoii fiind mult mai mari se gîndeau că ce s-ar fi ospătat dacă ar fi prins broasca... Și ei au ieșit negri intrînd mult mai greu prin burlan (după fig. 4, c).

Povestirile copiilor din școala generală pun în evidență faptul că, la această vîrstă, percepția se subordonează actului de gîndire, fiind un punct de plecare într-un proces ideativ complex. Percepția stimulează actul de gîndire : există posibilitatea ca intersectarea aleatorie a sensului și semnificațiilor cu care se încarcă fiecare imagine din povestire, să pună în evidență modul în care se constituie fluențele verbale, la aceste vîrste.

Există două aspecte importante ale acestui fenomen : primul se referă la completarea percepției reprezentărilor, prin încărcarea lor cu semnificații și sens, ceea ce permite să se organizeze și să se restructureze raporturile fluente între toate aspectele mai importante ale fiecărei imagini, în funcție de suita, de succesiunea lor, iar al doilea se exprimă ca o creștere a complexității și diversificării sistemului de redare (exprimare), adică a sistemului de simboluri verbale care devin operante în redarea spațio-temporală a celor exprimate în suita imaginilor. Este greu să determinăm situațiile cantitative care contribuie la fiecare din aceste aspecte. Considerăm, însă, că nu greșim dacă optăm pentru ipoteza că primordială este acțiunea intelectuală, ideativă.

Cîteva considerații generale privind nivelul intelectual al copiilor cuprinși în experiment sînt necesare pentru

TABELUL 2

Clasa	Sex	Nr. subiecților	Nr. punctelor obținute	Media
I	B	15	471	31.40
	F	15	435	29.00
	B F	30	906	30.20
II	B	16	699	43.68
	F	14	583	41.64
	B F	30	1282	42.73
III	B	18	891	49.50
	F	12	519	43.25
	B F	30	1410	47.00
IV	B	15	906	60.40
	F	15	955	63.66
	B F	30	1861	62.03
I—IV	B	64	2967	46.35
I—IV	F	56	2492	44.50
I—IV	B F	120	5459	45.49

a arăta de ce se mențin caracteristicile de mai sus și în cazul probelor de inteligență.

1.a. La subiecții considerați normali, proveniți din școala generală, aplicarea WISC-ului a pus în evidență o sensibilă creștere a numărului de puncte de la clasă la clasă (tabelul 2). În timp ce subiecții din clasa I, în număr de 30, au obținut 906 puncte, același număr de subiecți (30) din clasa a IV-a au obținut 1861 puncte.

Creșteri evidente se manifestă și între clasa I și a II-a, între a II-a și a III-a și între a III-a și a IV-a.

Această creștere confirmă părerile, potrivit cărora, aprecierea nivelului de dezvoltare intelectuală trebuie făcută și în funcție de vîrstă și de gradul de instruire și educație.

b. În ceea ce privește proporția dintre numărul de puncte obținut de către băieți și fete se constată unele diferențe. La nivelul claselor I și a II-a, numărul de puncte obținute de băieți este ceva mai mare (cu 36 de puncte la cl. I și cu 116 la nivelul clasei a II-a). La nivelul clasei a III-a, diferențele se accentuează în favoarea băieților (372 puncte) pentru ca la nivelul clasei a IV-a să asistăm la o modificare a rezultatelor în favoarea fetelor (50 puncte).

2.a. La subiecții normali dar avînd tulburări de vorbire, situația se prezintă, în linii mari, asemănătoare. Se manifestă și în acest caz diferențe progresive, pe măsura înaintării în instrucție și în vîrstă (tabelul 3).

b. Din punct de vedere al proporției punctelor acumulate pe sexe, se constată, fără a fi vorba de diferențe semnificative, că, în clasa a III-a și a IV-a, fetele depășesc punctajul băieților (tabelul 3). Această diferență poate fi explicată prin precocitatea ontogenetică feminină, evidentă la nivelul vîrstei corespunzătoare claselor a III-a și a IV-a.

Semnalăm faptul că prezența logopatiilor pune în evidență o ușoară diferență de dezvoltare intelectuală între copiii normali și copiii cu tulburări de limbaj, fapt cu totul explicabil dacă avem în vedere corelația de dezvoltare dintre limbaj și gîndire în ontogeneză.

3.a. În cazul subiecților cu debilitate mintală proveniți din școala ajutătoare, se constată un număr evident

TABELUL 3

Clasa	Sex	Nr. subiecților	Nr. punctelor obținute	Media
I	B	15	436	29,06
	F	15	425	28,33
	B F	30	861	28,70
II	B	15	642	42,80
	F	15	595	39,66
	B F	30	1237	41,26
III	B	15	664	44,26
	F	15	699	46,60
	B F	30	1363	45,46
IV	B	15	815	54,33
	F	15	885	59,00
	B F	30	1700	56,66
I—IV	B	60	2557	42,61
	F	60	2604	43,40
	B F	120	5161	43,00

mai redus de puncte, obținute pe ansamblu, iar curba de creștere a punctajului este la aceștia mai lentă (tabelul 4).

b. Proporția dintre punctele acumulate de băieți și fete este, începînd din clasa a II-a, tot în favoarea fetelor.

În afară de explicația de mai sus, aci sîntem tentați să vedem că la diferențierea rezultatelor a contribuit și preocuparea mai intensă a școlii de unde provin fetele pentru procesul instructiv-educativ.

4. Ca observație, pe ansamblu : subiecții din fiecare lot prezintă particularități relativ evidente. În timp ce între copiii normali fără tulburări de limbaj și cei

TABELUL 4

Clasa	Sex	Nr. subiecților	Nr. punctelor obținute	Media
I	B	10	126	12,60
	F	10	123	13,30
	B F	20	249	12,45
II	B	10	173	17,30
	F	10	195	19,50
	B F	20	368	18,40
III	B	10	226	22,60
	F	10	242	24,20
	B F	20	468	23,40
IV	B	10	221	22,10
	F	10	288	28,80
	B F	20	509	25,45
I—IV	B	40	746	18,65
I—IV	F	40	848	21,20
	B F	80	1594	19,92

normali cu tulburări de limbaj există diferențe, dar ceva mai mici, între copiii din aceste loturi și cei cu debilitate mintală există diferențe semnificative. Aceste diferențe se manifestă și pe planul dezvoltării generale a inteligenței. Aplicarea cîtorva probe de inteligență (WISC)*

* S-au aplicat doar patru teste din WISC, probe pe care le-am considerat saturate de factori intelectuali, dat fiind faptul că ne-a interesat o evaluare a nivelului intelectual al subiecților cu care s-a lucrat. Întrucît nu am putut utiliza etaloanele WISC originale, am lucrat cu nota X și ranguri în interpretarea rezultatelor obținute.

și consemnarea rezultatelor lor, la fiecare categorie, în mod separat, (tabelul 5) pun în evidență și unele caracteristici ce se corelează cu rezultatele obținute la probele de limbaj.

TABELUL 5

Categoria subiecților	Performanțe				Media performanțelor			
	Cunoștințe generale	Asemănări	Completări de imagini	Cuburi	Cunoștințe generale	Asemănări	Completări de imagini	Cuburi
Subiecți cu intelect normal	1 514	1 024	928	1 904	12,61	8,53	7,73	16,61
Subiecți cu intelect normal și tulburări de vorbire	1 406	972	896	1 887	11,71	8,10	7,46	15,72
Subiecți cu debilitate mintală	489	238	300	477	6,11	2,97	4,37	6,71

Din tabelul de mai sus rezultă o serie de particularități ce se referă și la dinamica dezvoltării conduitei verbale și intelectuale a celor trei categorii de copii. Tabelul de mai sus ne pune în evidență diferențele de $\bar{X}$ (medie) semnificative între rezultatele obținute de subiecții din cele trei loturi. În timp ce rezultatele pe ansamblu la completări de imagini și operații cu cuburi prezintă performanțe foarte apropiate la subiecții normali și la cei cu deficiențe de vorbire, utilizarea verbală de cunoștințe, implicată în testul de cunoștințe generale, distanțează mediile acestor două grupuri. Datele obținute pe baza analizei notelor școlare și a aprecierii cifrice a dez-

voltării lor psihice generale, făcute de către profesori și confruntarea lor cu rezultatele reieșite din aplicarea WISC-ului, confirmă datele menționate mai sus. În general însă rezultatele obținute la probele WISC ne permit, credem, să relevăm că subiecții din grupul cu handicapuri de vorbire, cu care s-a lucrat, nu prezentau diferențe de nivel intelectual față de cei normali.

În schimb, prin toate aceste probe subiecții din primele două grupe se distanțează pregnant de cei din grupa a treia. Debilul mintal are o fluență și desfășurare a ideilor ce îl face să opereze fragmentar și discontinuu. În multe situații naratiunea nu se constituie în unitate structurată. Faptul că la copiii debili mintal nu acționează ușor mecanismele elaborării sensului și semnificației, într-un material ce permite astfel de operații, denotă un ritm lent în formarea gîndirii critice și a conceptului de cauzalitate.[1] Evident aceasta influențează negativ conduita lor verbală.

Spre deosebire de copiii cu intelect normal, la debilii mintal se manifestă o perseverare exagerată a activității desfășurate anterior în dauna celei prezente. Astfel, aceștia își întrerup povestirea pentru a relata experimentatorului cele auzite în clasă sau în timpul jocului. Așa, spre exemplu, Camelia E. (în timpul povestirii) relatează că „tovarășa a zis să fiu cuminte... nu sînt cuminte? Mihaela a supărat-o pe..... A! ce frumoase sînt astea, ce sînt?"

Virgil M. după ce termină de povestit spune că „și noi am făcut... vacă... lapte mult... ăla mi-a dat cu piatră" (se referea la un copil din fața geamului).

La subiecții debili cuprinși în experiment s-a manifestat o stereotipie în conduita verbală, determinată, în ultimă instanță, de inerția gîndirii. Pe acest fond s-a manifestat, în unele cazuri, o conduită verbală rigidă și absurdă.

[1] Pufan C., *Sesizarea tautologiei, a absurdului și a relațiilor cauzale de către debili mintali*, în: „Revista de psihologie" nr. 3. 1968.

În unele situații, întreaga povestire se centrează în jurul unui singur element — de obicei acela la care debilul mintal s-a referit prima dată. Aceasta pune în evidență fenomenul de perseverență verbală caracteristic structurilor operative incoerente ale gîndirii. Datorită acestui aspect, relatările verbale ale acestor copii au un caracter descriptiv ce rămîne la modelul prezentat și, mai cu seamă, la un singur element din acest model, prezentînd fenomene de fixație ideativă.

Din acest punct de vedere, definiția dată de René Zazzo[1] corespunde comprehensiunii condițiilor și naturii debilității: „debilitatea este prima zonă a insuficienței mintale — insuficiență relativă la exigențele societății, exigențe variabile de la o societate la alta, de la o vîrstă la alta — insuficiență ai cărei factori determinanți sînt biologici (normali sau patologici) și cu efect ireversibil în stadiul actual al cunoștințelor".

Prezența unor tulburări de limbaj, în special de tip dislalic și de ritm și cadență la copilul debil mintal, îngreuiază și mai mult relatarea verbală a acestuia, ceea ce face ca povestirile lui să prezinte lacune de idei, iar sensul celor exprimate să aibă un caracter aleatoriu.

În general, tulburările de vorbire modifică conduita verbală, fapt evident și în cazul copiilor cu intelect normal, în sensul că, pentru ca o idee să fie exprimată, se angajează un efort mărit, din partea copilului, și de înțelegere, din partea interlocutorului. Menționăm, totuși, că tulburările de vorbire ale copilului cu intelect normal nu sînt, în mod necesar și în totalitate, identice cu acelea ale debilului mintal. Nu trebuie să uităm faptul că, din punct de vedere etiologic, defectele de vorbire ale copilului nedebil mintal au o determinare specifică ce apare pe fondul unui intelect normal dezvoltat.

Spre deosebire de normal, la debilul mintal, tulburările de limbaj sînt mai rebele ceea ce influențează asupra timpului afectat corectării și mai labile în sensul că recă-

[1] Zazzo R., *Les débilités mentales*, Librairie Armand Colin, Paris, 1969.

derile sînt mai dese și mai probabile. Dislalia debilului are un evantai mai larg decît la normal deoarece înlocuirile se fac fără regulă și întîmplător, un sunet poate fi înlocuit sau deformat în mai multe feluri. Exemplu : ț cu ș, cu ț deformat, cu s deformat, cu șt, cu t și omisiunea lui completă. Labilitatea fiind mai mare și fixarea formei corecte este mai grea. În schimb, la debilii mintali bilbiiala are o pondere relativ mai mică și nu-i atît de exagerată ca alte tulburări de limbaj.

Este știut că la copilul cu intelect normal, datorită conștientizării bîlbîielii, a fobiei de a nu greși are loc o creștere a tensiunii psihice, o încordare stressantă care accentuează fenomenul ca atare. Spre deosebire de acesta, debilul mintal nu-i acordă o importanță atît de mare, iar conținutul și lentoarea în desfășurarea ideilor, a gîndurilor sale nu implică folosirea unor cuvinte, noțiuni deosebite, fapt pentru care defectul apare mai puțin accentuat.

Subiecții cu care s-a experimentat au fost selectați în așa fel, încît să cuprindă cazurile cele mai răspîndite de tulburări de vorbire și anume : cele de natură funcțională (dislalie) și de natură psihogenă (bîlbîiala, precum și un număr mic de cazuri cu tumultus sermonis — bolboroseala). Observațiile noastre se referă, însă, și la alte cazuri.

Modificările condiției verbale, la copilul normal, dar cu tulburări de limbaj, se amplifică, prin faptul că acești copii sînt conștienți de defectul respectiv, pe care îl trăiesc pe planul personalității, adeseori în mod dramatic, ceea ce le creează o stare de iritare, de irascibilitate etc. Copilul normal cu tulburări de limbaj înregistrează ușoare insuccese, fapt ce antrenează în continuare performanțe sub posibilități. În genere, structura narațiunii lui este simplificată. În cazurile grave, ca în alalie, structura vorbirii este atît de simplificată încît se aseamănă, în multe privințe, cu primele stadii ale dezvoltării limbajului infantil[1].

[1] Verza E., *Etape în educarea limbajului copiilor alalici*, în : „Studii de psihologie", Universitatea București, 1969, p. 199.

Povestirile orale ale copiilor cu tulburări de vorbire sînt, în general, scurte, fără nuanțări ale relatării, impregnate mult de gesturi, de mimică și pantomimică. În ansamblu, aceste mijloace ce însoțesc conduita verbală sînt rigide și nu totdeauna adecvate. Descriind defectele de vorbire West, Kennedy și Carr[1] le caracterizează prin voce slabă, vorbire total sau parțial neinteligibilă, datorată articulației defectuoase cît și deficiențelor gramaticale, sintactice și semantice, ritm, debit, intensitate, timbru dezagreabil etc. Clement Launay[2] menționează existența unor tulburări de comportament, în general, ca rezultat al dereglărilor de vorbire, datorate eșecurilor și conflictelor repetate, în urma cărora copilul se manifestă rebel, pasiv, inert și opoziționist. Într-o largă măsură, aceste caracteristici s-au manifestat și la copiii din loturile cu care am lucrat noi.

În genere, experimentele la care ne-am referit mai sus au arătat că particularitățile vorbirii copilului depind de factori intelectuali și extraintelectuali, că ele nu pot fi despărțite de personalitate.

Comparînd timpul necesar celor trei categorii de copii pentru alcătuirea povestirilor, am constatat și aici o serie de particularități (tabelul 6).

Timpul cel mai scurt pentru relatările lor este acela utilizat de copiii debili mintali iar cel mai lung de copiii normali cu tulburări de vorbire.

Deși debitul verbal al copiilor cu intelect normal este mai mare, iar închegarea propozițiilor și a frazelor în unități logice se face mai rapid, ei folosesc pentru expunere un timp mai lung deoarece apelează la un vocabular bogat, la idei variate, fiind preocupați de calitatea expunerii.

Trebuie să se aibă în vedere și numărul mult mai mare de cuvinte folosite de ei în comparație cu cei debili,

[1] West R., Kennedy L., Carr A., *The Rehabilitation of Speech*, rd. Rev., New York-London, Harper, 1947.

[2] Launay Cl., *Dyslexie-dysorthographie*, în : „La Presse Médicale", nr. 14, tomul 73, martie, 1965.

TABELUL 6

Categoria subiecților	Timpul* la relatările după				Total general	Media
	Imagini cu obiecte	Imagini cu acțiuni	Imagini incerte	Imagini ce se succed		
Subiecți cu intelect normal	1 h. 46'3''	3 h. 19'39''	3 h. 8'38''	2 h. 47'11''	11 h. 31'31''	5'45''
Subiecți cu intelect normal și tulburări de vorbire	1 h. 49'2''	3 h. 54'59''	3 h. 17'2''	2 h. 52'39''	11 h. 54'2''	5'57''
Subiecți cu debilitate mintală	31'36''	1 h. 18'41''	1 h. 1'6''	1 h. 37'54''	4 h.29'17''	3'21''

* Este vorba de timpul brut.

bogăția vocabularului utilizat, calitatea și complexitatea relatării lor. Copiii debili mintali se rezumă la descrierea fragmentară, lacunară, cu cuvinte puține, a unor elemente din imagini și nu sînt antrenați de firul logic al povestirii.

Timpul cel mai lung apare în cazul copiilor normali dar avînd tulburări de vorbire.

Este necesar să delimităm timpul de vorbire brut — semnificativ din punct de vedere psihologic — de densitatea verbală a narațiunii și de debitul verbal, în cadrul căruia apar indicii de latență a vorbirii. Un astfel de demers de mare subtilitate nu ni s-a părut necesar în cadrul experimentelor noastre întrucît diferența dintre loturile de subiecți studiați este foarte evidentă.

Este necesară o analiză mai detaliată a caracteristicilor și structurii lexicale a vorbirii celor trei categorii de copii deoarece, prin intermediul cuvintelor (denumiri, noțiuni, instrumente gramaticale), are loc transmiterea unui anumit conținut al activității intelectuale, de o anumită natură și cu o anumită structură. Pe de altă parte, conduita verbală poate să aibă anumite particularități structurale-lexicale.

Primul fenomen care atrage atenția, în mod firesc, constă în faptul că dezvoltarea intelectuală exercită o influență hotărîtoare, nu numai asupra calității vocabularului, ci și în ceea ce privește cantitatea, bogăția sa. Numărul cuvintelor folosite de copiii cu dezvoltare intelectuală normală este incomparabil mai mare decît numărul de cuvinte întrebuințate de copiii cu deficiențe intelectuale. Diferențe sensibile apar și între copiii cu dezvoltare intelectuală normală dar cu tulburări de vorbire și cei fără tulburări de vorbire, cît și, mai ales, între aceștia luați la un loc și cei cu deficiențe pe linia dezvoltării psihice (tabelul 7).

Volumul de cuvinte mai mare la subiecții cu intelect normal pune în evidență gradul de extindere a conduitei verbale a acestora (tabelul 7). La acești copii creșterea numărului de cuvinte este însoțită de o mare diversificare a felurilor de cuvinte, ceea ce facilitează includerea elementelor narațiunii într-un tot inteligibil.

TABELUL 7

Categoria subiecților	Numărul de cuvinte folosite pe categorii de imagini				Total general	Media
	Imagini cu obiecte	Imagini cu acțiuni	Imagini incerte	Imagini ce se succed		
Subiecți cu intelect normal	5 375	13 956	11 114	12 222	42 667	356
Subiecți cu intelect normal și tulburări de vorbire	4 081	10 586	8 221	8 595	31 483	262
Subiecți cu debilitate mintală	1 713	4 498	3 590	5 684	15 485	194

Perceperea imaginilor, atitudinea copilului față de ele, incorporarea cunoștințelor pe care le-a dobîndit copilul în școală, pe baza materialului intuitiv[1] constituie una din sursele de îmbogățire a volumului de cuvinte.

G. A. Miller[2] subliniază că principalii factori de care depind diferențele de vocabular între copii sînt *inteligența, vîrsta și educația*. Pe baza datelor noastre, ne permitem să afirmăm că importantă pentru bogăția și varietatea vocabularului este și normalitatea limbajului. Cu cît tulburările de limbaj sînt mai grave, cu atît structura lexicală a vorbirii este afectată mai profund. Deoarece copiii cu tulburări de vorbire ocolesc, în timpul relatării verbale, unele cuvinte cunoscute de ei dar care le ridică dificultăți de pronunție, putem considera drept

[1] Pufan P., *General și particular în gîndirea copiilor*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968, p. 29.

[2] Miller G. A., *Langage et communication*, Presses Universitaires de France, 1956.

„critice" acele tipuri de cuvinte care reprezintă adevărați inductori afectivi supraîncărcați ai conduitei verbale. În același sens, interesează cuvintele care determină ezitări ce afectează comunicarea verbală și înțelegerea celor transmise de către interlocutor. În unele cazuri de bîlbîială, interlocutorul percepe vorbirea ca pe un stacato al cuvintelor, caracterizată prin înșiruirea lor monotonă[1]. Din această cauză, ascultătorul are dificultăți în perceperea vorbirii, deoarece — deși ea reprezintă cel mai înalt grad de complexitate dintre toate structurile dinamice perceptibile — se supune unui proces de prelucrare a cazurilor individuale, pe baza legilor generale de percepție[2].

La debilii mintali diferitele categorii de tulburări de limbaj se întîlnesc în proporții variate, fapt ce antrenează diferențe de structură lexicală specifice. Astfel Arnold[3] este de părere că la oligofreni există o proporție ridicată de logopați (45—55%). Knopf a găsit la debilii mintali bîlbîiala în proporție de 17,7% la băieți și 9,8% la fete, în timp ce la copiii cu inteligență normală a găsit 5% și respectiv 3%; tumultus sermonis apare — după același autor — la debilii mintali în proporție de 8% la băieți și 11,6% la fete.

Tulburări de vorbire ca cele de mai sus, ca și altele, sînt mai frecvente la imbecili și idioți. Unele performanțe pe care le ating „idioții savanți" și oligofrenii „calculatori"[4] nu sînt o dovadă a existenței unui limbaj și a unei

[1] Calavrezo C., *Caracteristicile citirii și scrierii elevilor bîlbîiți*, în: „Studii și cercetări de logopedie". Editura didactică și pedagogică, București, 1966, p. 145.

[2] Winchel F., *Über die Perzeption von Sprache auf phonologisch-linguistischen Ebene*, în: „Studium Generale" nr. 22/1969.

[3] Luchsinger și Arnold E. G., *Lehnbuch der stimm-und sprachheilkunde*. Wien, Springer-Verlag, 1969.

[4] Damaschin D., *Interpretări și soluții la psihologia învățării la oligofrenii „calculatori"*, în: „Studii de psihologie". Universitatea din București, 1969.

16

inteligențe normale, ci o dezvoltare compensatorie a dezarmoniei funcțiilor psihice.

În genere, cifrele menționate de unii autori legate de frecvența tulburărilor de limbaj sînt, în funcție nu numai de cauze obiective (mediu social, cultural, cauze economice, particularități de limbă etc.), dar și subiective, exigența mai mare sau mai mică a celui care diagnostichează aceste deficiențe. Astfel, Sheridan (1946), este de părere că, la vîrsta de 5 ani, dislaliile se găsesc în proporție de 26% la fete și 34% la băieți, iar la 8 ani, 15% la fete și 16% la băieți, în timp ce N. A. Nikașina[1] (1959) este de părere că la copiii din clasa I a școlilor de masă sînt 19,3% tulburări de limbaj. Noi am găsit, aproximativ, 13% tulburări de limbaj la copiii din școala generală cercetați de noi.

Structura gramaticală a vorbirii copiilor, în experimentele la care au fost supuși, a fost influențată de caracteristicile imaginilor concret-intuitive cuprinse în ilustrații. Desigur, unele substantive, denumiri de obiecte și ființe etc. apar, în toate relatările, dată fiind componența imaginilor. Dar însăși „alegerea multor mijloace gramaticale de exprimare reflectă particularitățile gîndirii copilului, îndreptată mai ales către concret, către situațiile determinante afective"[2].

La toți subiecții predomină, ca frecvență, substantivele care reprezintă, aproximativ, o treime din totalul cuvintelor folosite (tabelul 8). Acest fapt poate fi explicat prin numărul relativ mare de identificări solicitate de imaginile ce au stat la baza experimentului, elemente a căror numire și descriere era absolut necesară închegării unei povestiri.

[1] Nikașina N. A., *Defecte de pronunție și greșeli de scriere la elevii din primele clase ale școlilor de masă*, în „Probleme de pedagogie specială", Editura de stat didactică și pedagogică, 1961.

[2] Cazacu S. T., *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză*, Editura Academiei R. P. R., 1957, p. 401.

TABELUL 8

Categoria subiecților	Intelect normal		Intelect normal și tulburări de vorbire	Debilitate mintală
Substantive	în cifre (absolute)	11 795	8 585	4 219
	%	27,644	27,268	27,245
Verbe	în cifre absolute	7 209	4 737	2 657
	%	16,895	15,046	17,158
Adverbe	în cifre absolute	2 542	1 938	1 231
	%	5,957	6,155	7,949
Adjective	în cifre absolute	1 428	789	215
	%	3,346	2,506	1,388
Pronume	în cifre absolute	1 489	887	1 618
	%	3,489	2,817	10,448
Numeral	în cifre absolute	1 328	859	423
	%	3,112	2,728	2,731
Conjuncții	în cifre absolute	9 382	7 480	2 666
	%	21,988	23,758	17,216
Alte părți de vorbire	în cifre absolute	7 494	6 208	2 456
	%	17,563	19,718	15,860
Total general		42 667	31 483	15 485

De altfel se știe că, în general, în vorbirea curentă, la toate vîrstele, predomină substantivele.[1] A. Descoén-

[1] W. Stern, în lucrările *Kindersprache* și *Psychologie de frühen Kindheit bie zum Sexhsten S. Lebensjahr*, găsește trei stadii ale dezvoltării gîndirii și limbajului: 1) stadiul substanței — cînd apar substantivele și interjecțiile ca prime forme gramaticale; 2) stadiul acțiunii — apariția verbelor; 3) stadiul relațiilor — cînd apar cuvinte ce desemnează calități, atribute și relații.

dres [1], analizînd proporția părților de vorbire la un copil de 7 ani, arată că din 2903 cuvinte, 61,7% sînt substantive, 19% verbe, 5% adverbe și 5% alte părți de vorbire.

Diferențele între categoriile de subiecți în ceea ce privește procentul substantivelor în raport cu numărul total al cuvintelor folosite sînt foarte mici, neprezentînd deosebiri semnificative. Sînt însă importante diferențele dintre numărul absolut al substantivelor folosite de fiecare din grupele considerate.

Celelalte părți de vorbire sînt folosite în raporturi cantitative variate de la o categorie de subiecți la alta. Astfel, la subiecții cu intelect normal, locul imediat următor după *substantive* îl ocupă *conjuncțiile*, în timp ce la debilii mintali frecvența cea mai ridicată, după substantive, o au [illegible] legături, relații logice între categoriile gramaticale; ele creează fluența și integrează în context. Pe de altă parte, abundența relativă a verbelor la debili arată că pe aceștia îi impresionează mai mult acțiunea, în dauna cadrului în care ea se petrece. Semnificativă este și frecvența relativ înaltă a pronumelor în vorbirea debililor mintali. Diferența între frecvența acestei părți de vorbire la debili, față de cei cu intelect normal este prea mare pentru a fi întîmplătoare. Frecvența exagerată a pronumelor indică, după părerea noastră, o anumită lipsă de control în vorbire și dă efecte care, stilistic vorbind, în limba română sînt supărătoare.

Se constată, în continuare, că frecvența numeralelor la toți subiecții este comparabilă. Același lucru se observă și în cazul adverbelor, cu deosebirea că o ușoară creștere a acestora, la debilii mintali, ar putea fi încă un indiciu asupra importanței relativ mari pe care ei o acordă acțiunii, lucru dovedit, după părerea noastră, și de frecvența verbelor.

Un indiciu semnificativ asupra complexității crescute a schemei logice a povestirilor la copiii cu intelect normal față de debilii mintali apare atunci cînd se compară frecvența adjectivelor. Considerăm că prezența adjectivelor în vorbire reliefează, în gîndirea subiecților, raționamente de tip mai complex, ca cele de tip analogic, dar și diferențieri mai subtile. Faptul că la debilii mintali sînt folosite numai, aproximativ, 1% adjective, dovedește incapacitatea acestora de a determina ceea ce este semnificativ.

Cît privește frecvența categoriilor gramaticale pe care le-am consemnat la rubrica „alte părți de vorbire", deși aici apar unele diferențe de frecvență, ele nu sînt semnificative, datorită caracterului global al măsurătorii. Nu le-am acordat o importanță prea mare tocmai pentru că am avut în vedere valoarea scăzută pentru context, la toate categoriile de subiecți.

Structura gramaticală a vorbirii copilului este legată de colorarea și impregnarea cu elemente afective a conduitei sale verbale.

Datele obținute ne permit să afirmăm că se manifestă diferențe semnificative nu numai din punct de vedere calitativ, dar și cantitativ, în conduita verbală a copiilor din cele trei loturi reprezentative. Gradul de dezvoltare mintală joacă un rol hotărîtor în definirea nivelului pe care îl atinge vorbirea. Cu cît copilul dovedește o mai mare capacitate mintală, cu atît conduita sa verbală se caracterizează prin finețe, suplețe, complexitate.

De altfel, această constatare apare cu toată claritatea și dacă vom compara rezultatele obținute în experimentul nostru cu datele referitoare la nivelul dezvoltării mecanismelor psihice ale limbajului la copiii de vîrstă preșcolară. Trecerea de la etapa preșcolarității la vîrsta școlară se concretizează printr-un grad crescut de complexitate a conduitei verbale, consecință a dezvoltării posibilităților intelectuale legate de vîrstă. Pentru a ilustra cele de mai sus, propunem, ca element de comparare, rezultatul unui alt experiment, efectuat de noi [1], în linii mari asemănător.

[1] Descoéndres A., *Le développement de l'enfant de deux a sept ans*, Editura Delachaux et Niestlé S. A. p. 195.

[1] Verza E., *Lectura după imagini la copilul preșcolar*, în: „Revista de pedagogie", nr. 12, 1968.

ca factură și modalitate de lucru, cu cel aplicat la cele trei loturi de copii de vîrstă școlară.

Cercetarea s-a desfășurat într-o grădiniță de copii cu orar săptămînal și într-una cu orar redus și a constat din prezentarea unor imagini cu ajutorul cărora se puteau alcătui povestiri, de pildă jocul de-a povestea. Experimentul s-a desfășurat în două variante. În cadrul primei variante, se prezenta subiecților pe rînd un grup de trei, apoi patru, ulterior cinci imagini, subiectul avînd sarcina de a le aranja în ordinea impusă de logica materialului. Ulterior, copilul trebuie să povestească, să creeze o povestire după imaginile respective. În cadrul variantei a doua, aceleași imagini erau aranjate corect de către experimentator, iar copiii aveau doar sarcina să povestească. Varianta a doua s-a desfășurat cu aceiași subiecți, după trei zile de la prima încercare. Prin urmare, este vorba de trei povestiri în varianta primă și de tot atîtea în varianta a doua.

Ca atare, o primă problemă inclusă în cercetare se referă la sondarea caracteristicilor care rezultă din ordinea aranjării imaginilor în cazul unor situații gradate ca dificultăți (3, 4, 5 imagini). În a doua variantă, ordinea este dată de experimentator. Sarcina comună în ambele variante consta în organizarea povestirii pe marginea punctelor de reper create de seriile de imagini. Acest mod de solicitare a capacităților verbale se utilizează astăzi în vederea depistării posibilităților proiective verbale, fie sub forma solicitărilor de a crea context epic și interpretativ unei ilustrații, fie sub forma organizării propriu-zise a povestirii din imagini. Deci, noi am combinat cele două modalități de utilizare a imaginilor. Fără îndoială, povestirile copiilor cuprind numeroase aspecte extraverbale (percepția, observația, gîndirea, imaginația, chiar și deblocări afective). Ne vom referi însă — în cazul copiilor preșcolari — numai la aspectele verbale (vocabular și părți de cuvînt). S-a lucrat cu un lot de *51 de copii, reprezentînd cîte 17 copii din fiecare grupă* (mică, mijlocie, mare).

În cadrul experimentelor se nota timpul necesar aranjării imaginilor, timpul de povestire și tot ceea ce verbaliza copilul cu ocazia contactului cu imaginile date în experiment. Notația timpului am considerat-o necesară, deoarece ne-a permis o sondare a vitezei relative de structurare a contextului verbal în situațiile considerate la copiii din cele trei grupe preșcolare.

Din cei 17 copii din grupa mică (în cadrul povestirii după trei imagini), nici unul nu a putut sesiza ordinea logică a succesiunii imaginilor. Aranjarea imaginilor s-a făcut la întîmplare ; în general copiii nu aveau în vedere ansamblul povestirii, ci priveau cu curiozitate imaginile în mod separat. Timpul de aranjare a imaginilor, foarte scurt atît ca timp mediu global, cît și ca timp specific pentru fiecare aranjare, a pus în evidență lipsa de atenție și de preocupare pentru aceasta. Timpul necesar povestirii (tabelul 9) și povestirea copiilor din această grupă reflectă incapacitatea lor de a lega logic-verbal imaginile.

Povestirile copiilor din grupa mică sînt un fel de lectură a conținutului separat al imaginilor, ei nu reușesc să închege o poveste. De altfel, lipsa de ordine logică a aranjării imaginilor le-a îngreuiat și mai mult sarcina. În relatările copiilor din grupa mică există elemente care nu se găsesc în imaginile date în experiment, conflicte și acțiuni exterioare și, de cele mai multe ori, fără nici o legătură cu imaginile date, manifestîndu-se astfel prezența funcțiilor proiective ale personalității, exprimate haotic și simplificat. În povestirea după imaginile aranjate de experimentator se observă o îmbunătățire a calității povestirilor copiilor și o lărgire a conținutului de fapte cu elemente noi, ceea ce arată că lectura unor povestiri din imagini este de fapt activă la această vîrstă. Diferența de timp între povestirile după imaginile aranjate de experimentator și cele aranjate de copii este evidentă, în sensul că în prima variantă timpul este mai mare (tabelul 9), deși povestirea este mai aridă și mai scurtă.

Faptul ca atare ne face să ne gîndim la oportunitatea activităților libere ca modalități de educare a planului intelectual. Oricum, o percepție cu semnificații ambigue

TABELUL 9

Grupa	Nr. copiilor	Timpul de aranjare a imaginilor			Timpul de povestire după imaginile aranjate de copil			Timpul de povestire după imaginile aranjate de experimentator		
		3 imagini	4 imagini	5 imagini	3 imagini	4 imagini	5 imagini	3 imagini	4 imagini	5 imagini
Mică	17	8'42''	10' 7''	11'50''	11'30''	13'15''	19'15''	10' 8''	12'32''	15'52''
Mijlocie	17	8'25''	8'49''	12'16''	15'13''	20'35''	19'51''	10'51''	13'18''	15'14''
Mare	17	6'49''	10'14''	12'23	18'29''	17'10''	19'18''	14'58''	13'8''	15'31''
Total	51	89'35''			157'21''			121'32''		

se pare că blochează la această vîrstă posibilitatea de a structura un sens al povestirii.

Copiilor li s-au prezentat spre lectură imaginile povestirii „Cei trei peștișori".

Pentru ilustrare, redăm povestirea fetiței *Lenuța G.* (povestirea după imaginile aranjate de copii), din grupa mică :

1. Văd pisicuțe. Am văzut cățelul. Mai văd o pisicuță.

2. Pisica. Văd pisicuțele. Mai văd pisicuțe. Aici văd tot pisicuțe.

3. Mai văd pisicuțe. Văd pisicuțe și încă una. Văd pisicuțe.

Povestirea aceluiași copil, după imaginile aranjate de experimentator :

1. Văd pisicuțe. Văd... care a sărit... pisicuța în apă. Văd aici un balaur.

2. Văd pisicuțe care se joacă. Văd pisicuțe. Văd pisicuța care se dă cu pisica asta mică. Mai văd și două pisici și una.

3. Văd două pisici care seamănă. Văd pisicuți cu pisici atît... (arată cu mîna). Mai văd și o pisică care o ia pe pisică și se urcă pe pisica asta. Mai văd o pisicuță care pune capul acolo. Mai văd o pisicuța care stă așa...

La grupa mijlocie, subiecții manifestă unele preocupări în legătură cu aranjarea logică a imaginilor și unii dintre ei reușesc să găsească forma corespunzătoare. Copiii din grupa mijlocie înregistrează progrese însemnate în redarea povestirii, iar citirea imaginilor separate este înlocuită cu o relatare ce are legături logice, o oarecare continuitate între imaginile date. Caracterul logic și calitatea superioară a povestirii după imaginile aranjate de experimentator sînt evidente.

În continuare, prezentăm povestirea realizată de copilul *Valentin P.* Mai întîi, povestea după imaginile aranjate de el însuși :

1. Trei pisici au văzut un pește care a scos capul din apă. Toate trei pisicile au căzut în apă și au ieșit din apă și pe urmă toate se uitau una la alta.

2. Toate trei pisici au văzut o broască în față și au vrut să se bage în burlan. Și s-au murdărit de cenușă și erau negre de tot. Toate trei pisicile se uitau la broască.

3. Toate trei pisicile vor să se bage în cutie și o pisicuță nu s-a băgat. Pe urmă două pisicuțe și-au băgat capul acolo. Aici pisicuțele alea se uitau la șoricel și aici șoricelul fugea și pisicuțele voiau să fugă după șoricel să-l mănince.

Povestirea aceluiași copil după imaginile aranjate de experimentator :

1. Toate trei pisicuțele se uitau la un peștișor și pe urmă au căzut în apă. Și pe urmă pisicuțele cînd s-au scos curgea apa de pe ele.

2. Pisicuțele toate se uitau la broască. Și pe urmă toate pisicuțele și broasca au vrut să se bage în burlan. Și toate, toate au ieșit negre și a treia era ultima care a ieșit.

3. Pisicuțele se uitau la șoricel care era cenușiu. Și pe urmă șoricelul stătea și se uita la pisicuțe. Și pe urmă aia neagră și cenușie erau ultimele. Și șoricelul s-a băgat într-o cutie și pe urmă două pisicuțe s-au băgat cu capul în cutie și una de-abia își băga capul. Și pe urmă pisicuțele din cutia aia au ieșit toate albe.

Ca și în cazul copiilor din grupa mică, la preșcolarii mijlocii, timpul de aranjare este mai scurt ca cel al povestirilor, iar timpul povestirilor din cadrul variantei întîi este mai lung ca în varianta a doua, datorită faptului că, în varianta a doua, imaginile fiind aranjate de experimentator în succesiunea logică, facilitează citirea lor și închegarea povestirii de către copii.

Progresele realizate de copiii din grupa mare sînt superioare atît în ceea ce privește redarea povestirii, cît și aranjarea logică a imaginilor.

Prezentăm și din grupa mare povestirea realizată de copilul *Octavia L. F.*, după imaginile aranjate de ea însăși :

1. Cei trei pisici. A fost odată trei pisoi care s-au dus la lac. Și pisoii aceia au văzut un pește și s-au repezit să-l ia și peștele a plecat. Pisoii au sărit în apă și a sărit apa în sus și au ieșit uzi leoarcă. Se uită unul la altul și unul stă cu laba la gură.

2. Povestea se numește cei trei pisoi. A fost odată ca niciodată trei pisoi care au plecat la plimbare. Un pisoi a văzut o broască. Broasca s-a uitat înapoi și a văzut pisoii și a fugit tare. Și un pisoi stătea pe buturugă și broasca l-a lovit la labă și a mîrîit tare și iar a întîlnit broasca și un pisoi a întins laba. Și m-am suit pe o șa și v-am spus povestea așa.

3. Au fost odată ca niciodată, că de n-ar fi nu s-ar povesti, trei pisoi și pisoii au zărit un șoarece. Pisoii au fugit după șoarece. Pisoii au fugit după șoarece să-l prindă. Șoarecele a fugit tare și s-a băgat în [illegible] după el și pisoii s-au scos de acolo și o pisicuță s-a uitat după șoarece și nu l-a zărit. Pe urmă cei trei pisoi au plecat și șoarecele iar a fugit și a făcut ochii mari. Și m-am suit pe o șa și v-am spus povestea așa.

Povestirea aceluiași subiect după imaginile aranjate de experimentator :

1. Povestea mea se numește cei trei pisoi. A fost odată ca niciodată trei pisoi și s-au dus la un lac și au zărit un pește și au sărit toți după el. Și s-au scos apoi din apă și curgea apa de pe ei. Și m-am suit pe o șa și v-am spus povestea așa.

2. Povestea mea se numește „Cei trei pisoi". A fost odată ca niciodată trei pisoi care au plecat la plimbare. Și au zărit o broască și au început să alerge broasca. Și unul era negru. Și broasca cînd a trecut pe lîngă el l-a lovit. Apoi a fugit mai departe și s-au așezat cîte unul și au plecat acasă.

3. Povestea mea se numește cei trei pisoi. A fost odată ca niciodată că de n-ar fi nu s-ar povesti, trei pisoi care au plecat la plimbare și au zărit un șoricel și au început să fugă după el. Și șoricelul s-a băgat în cazan. Și s-au băgat după el. Și s-au scos și nu l-au mai zărit și au plecat. Și m-am suit pe o șa și v-am spus povestea așa.

Cum se vede, copiii de vîrstă preșcolară mare confirmă linia progresului, atît în ceea ce privește preocuparea pentru aranjarea imaginilor în ordine logică, cît și pentru a crea cadrul povestirii în algoritmul tipic de poveste. „A fost odată". Posibilitățile de redare într-o formă avansată a povestirii sînt mult îmbogățite — în unele cazuri — cu „fantezii verbale", contextul epic al povestirii începe să aibă cursivitate. Preocuparea pentru motivații ale episoadelor descrise crește.

Comparînd relatările preșcolarilor mari cu relatările copiilor de vîrstă preșcolară mică, din punctul de vedere al structurii logice, constatăm în primul rînd că propozițiile enunțate de ultimii se limitează aproape exclusiv la denumirea elementelor din povestire. Reflectînd o înțelegere incompletă a tuturor elementelor dinamice, copilul preșcolar mic sesizează în mică măsură caracterul dinamic al legăturii logice dintre imagini. Faptul este cu atît mai evident cu cît comparăm rezultatele celor două variante experimentale.

În cadrul povestirii după imaginile aranjate de copil lipsește de regulă legătura logică dintre momentele ilustrate și legătura cauzală dintre acțiunile unei imagini și cele din imaginea precedentă. În varianta a doua, povestirea după imaginile aranjate de experimentator, apar unele legături cauzale, însă, tot într-o formă incompletă,

reflectînd gradul relativ scăzut al înțelegerii copilului la această vîrstă.

Un progres evident se realizează începînd cu copiii de vîrstă preșcolară mijlocie, cînd narațiunea devine mai complexă și mai nuanțată. Copiii dovedesc înțelegerea mecanismului cauzal care stă la baza narațiunii în acest experiment, desprind firul logic al povestirii. Totuși, gradul desprinderii de imagini este încă destul de redus, caracterul enunțiativ al propozițiilor formulate de ei fiind foarte evident. Este vorba de fapt de o descriere a conținutului imaginilor, descriere în care apar unele elemente de acțiune, de narațiune.

La vîrsta preșcolară mare, copiii dovedesc nu numai o capacitate sporită de a integra imaginile prezentate într-o povestire concretă, dar și un simț al compoziției narative.

În varianta după imaginile aranjate de copil, firul povestirii este reconstituit în majoritatea cazurilor ca și atunci cînd imaginile sînt aranjate de experimentator. Aceasta denotă capacitatea copiilor preșcolari mari de a sesiza unitatea logică dintre elementele ce le-au fost prezentate disparat.

Copilul preșcolar mare încearcă să emită și unele judecăți de valoare în legătură cu acțiunile pe care le efectuează personajele din povestire, schițînd și o caracterologie în imagini. Aceasta înseamnă că perceperea imaginii se încarcă de semnificații, capătă conținut de viață, fapt care permite să se organizeze o logică a acțiunii, imaginea respectivă reprezentînd un moment al acțiunii. Această vîrstă pune în evidență faptul că percepția se subordonează actului de gîndire pe care tot ea îl stimulează. În dinamica acestui proces, vorbirea are un rol esențial. Prin urmare se impune o concluzie ce merită toată atenția în procesul de educare a copilului preșcolar mare : este posibil ca intersectarea aleatorie a semnificațiilor cu care se încarcă fiecare imagine din povestire să pună în evidență modul în care se constituie fluențele verbale la aceste vîrste. Or, acestea apar în context sub două aspecte : unul ca multilaterală completare a reprezentărilor prin încărcarea lor cu semnificații ce permit să se organizeze o legătură fluentă între toate datele mai

importante ale fiecărei imagini în funcție de suita lor, iar al doilea ca o creștere a complexității sistemului de redare, adică a sistemului de simboluri verbale cu care se operează pentru redarea spațio-temporală a celor exprimate în suita de imagini.

Date fiind toate acestea, o analiză mai detaliată a caracteristicilor simbolisticii verbale prin analiza structurii gramaticale a vorbirii copiilor preșcolari ne face să sesizăm mai bine particularitățile conduitei verbale la școlarii mici.

În această ordine de idei, primul fenomen ce ne atrage atenția este faptul că apare o creștere sensibilă a numărului de cuvinte odată cu creșterea vîrstei (tabelul 10).

TABELUL 1

Vîrsta	Nr. copiilor	Nr. cuvintelor folosite de copii în povestirea după imaginile aranjate de ei			Nr. cuvintelor folosite de copii în povestirea după imaginile aranjate de experimentator			Total
		în povestirea după 3 imagini	în povestirea după 4 imagini	în povestirea după 5 imagini	în povestirea după 3 imagini	în povestirea după 4 imagini	în povestirea după 5 imagini	
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	530	501	465	586	2 522
[illegible]	[illegible]	[illegible]	627	798	565	672	730	3 860
[illegible]	[illegible]	[illegible]	728	811	654	785	865	4 459

Aspectele relevate în tabelul de mai sus, cît și cele arătate pînă acum, pun în evidență cîteva caracteristici mai importante :

1. În varianta întîi, cît și în a doua se observă o creștere a numărului de cuvinte în funcție de creșterea numărului imaginilor (prin trecerea de la trei la patru și apoi la cinci imagini), cît și în funcție de creșterea în vîrstă a copiilor, la toate cele trei grupe.

2. Făcînd o comparație între povestirile după imaginile aranjate de copil (prima variantă) și povestirile după

imaginile aranjate de experimentator (varianta a doua), se observă o creștere nu numai a cantității cuvintelor, dar și a calității povestirilor în varianta a doua a experimentului nostru.

3. Timpul de povestire nu este direct proporțional cu creșterea numărului de cuvinte, în varianta a doua timpul fiind mai mic ca în prima.

Această situație se explică prin aceea că povestirea copiilor mici este redusă, în cele mai multe cazuri, la denumirea elementelor care apar în imagine, în timp ce preșcolarii mari și copiii de vîrstă școlară reușesc să includă fiecare element într-o acțiune, să-i dea cursivitate și semnificație, să aducă situații și fapte noi, menite să întregească narațiunea. În felul acesta, părțile de cuvînt se diversifică, iar formele lor gramaticale se îmbogățesc.

Așadar, prin vorbire se exprimă ideile, gîndurile omului cu o bogată, variată și relativ „transparentă" încărcătură afectivă, volițională, motivațională. În fapt, întreaga noastră conduită verbală este o exprimare de stări sufletești. Se pare că, în comparație cu alte tipuri de conduită, conduita verbală este supusă mai riguros controlului conștiinței, care de altfel controlează discret și continuu întreaga activitate de limbaj. În sprijinul acestei idei, atît prin conținut cît și prin formă, nemijlocit și mijlocit „cum" și „cît" înțelege omul, nivelul cunoștințelor sale și exprimă, totodată, dinamica dezvoltării activității intelectuale a omului, particularitățile proceselor de cunoaștere, afective, motivaționale, structurile complexe ale dezvoltării capacităților psihice. În conduita verbală apar, evident, caracteristici ale personalității ale intereselor și intențiilor, ale simpatiei și antipatiei, ale admirației și respectului față de ceea ce se vorbește sau față de interlocutor. În final, gradul general de cultură a celui ce vorbește imprimă adînc pecetea asupra relației verbale[1]. Legătura strînsă dintre limbaj, inteligență și personalitate

[1] Luria R. A., *Reci i intellect gorodskogo, derevensdogo i Cezprizopronogo rebenka*, Moskva, 1930.

este subliniată și de T. Lhermitte [1] care, referindu-se la afazie, arată că tulburarea limbajului este legată de organizarea anatomo-fiziologică a sistemului nervos central.

Deoarece limbajul este influențat de societate și conduita verbală are la bază o serie de determinări din partea condițiilor sociale. Conduita verbală a aceluiași subiect uman diferă de la caz la caz, fiind condiționată de conținutul și forma solicitării, dar și de cea a solicitantului, de importanța socială minimă a actului de comunicare ce se consemnează, de gradul de participare la el etc. Complexitatea conduitei verbale ne face, așadar, să ne gîndim la două aspecte principale în care este intricat : unul de ordin psihologic, iar celălalt de ordin social.

Conduita verbală poartă, atît prin conținutul propriu-zis pe care îl exprimă, cît și prin forma de exprimare, o încărcătură afectivă, de cunoaștere și cultură, de înțelegere și de motivații diverse pentru același tip de relatare verbală. Orice om care vorbește se incadrează într-o conduită verbală, într-un comportament specific uman, care nu poate fi explicat, nu poate fi înțeles fără a-l raporta la procesele interioare. În ultimă instanță, prin conduita verbală se stabilește contactul dintre subiectul care vorbește și mediul înconjurător. Dar, orice comportament, indiferent că se desfășoară la nivel animal sau uman, are drept scop satisfacerea unor trebuințe și anume, trebuința de a comunica (în cazul omului), de stabilire de relații între obiecte și fenomene, între om și ceilalți oameni. Așadar, conduita verbală este influențată de mediul extern, presupunînd — totodată — o anumită motivație, un anumit imbold intern, care pregătește și impulsionează omul spre exprimarea anumitor stări psihice, a emoțiilor și sentimentelor, a gîndurilor și ideilor, a cunoștințelor și a gradului de înțelegere, cît și a atitudinii față de sine, dar mai cu seamă față de semenii săi.

Formele comportamentale ale omului sînt diverse și complexe. Într-un anumit fel și cel ce audiază are o anumită conduită verbală, dar analiza noastră urmărește să surprindă și să adîncească o serie de aspecte ale relatării verbale în diverse situații.

Din punct de vedere antropologic, conduita verbală creează imbolduri sau intențiuni bazate pe gîndire, apoi le transpune în cîmpul social de contact. Dar, atît vorbirea cît și limba nu conțin în mod nemijlocit sisteme de valori lingvistice sau sisteme de idei. Ele sînt doar reprezentate în limbaj.

Rezultă — deci — că modul cum se realizează conduita verbală este în funcție de nivelul dezvoltării mintale, dar la rîndul său, limbajul exercită influențe favorabile asupra evoluției psihice în general.

[1] Lhermitte T., *Sémiologie de l'aphasie*. În : „Revue du practicien", tomul IV, nr. 17, 1965.

20

B. PARTICULARITĂȚI DIFERENȚIALE ÎN CONDUITA VERBALĂ A COPIILOR DIN CADRUL FIECĂREIA DIN CELE TREI CATEGORII SUPUSE CERCETĂRII

O serie de caracteristici diferențiale din conduita verbală a copiilor sînt determinate de dezvoltarea ontogenetică a capacității de verbalizare la care își aduce o contribuție însemnată procesul instructiv-educativ și experiența practică.

Se știe că mediul în care trăiește și își desfășoară activitatea copilul, influențează capacitatea de verbalizare, lăsînd urme adînci asupra conduitei verbale adulte. Uneori conduita verbală din copilărie păstrează unele din particularitățile specifice acestei vîrste în decursul întregii vieți. Dar partea cea mai pregnantă asupra diferențelor individuale în copilărie este lăsată de nivelul dezvoltării intelectuale și gradul de normalitate sau deteriorare a limbajului. Din experimentele noastre cît și din observațiile culese am constatat diferențe individuale semnificative în funcție de acești parametri.

Pentru a putea pune în evidență aceste diferențe am utilizat procedeul efectuării rangurilor pentru fiecare copil, atît la probele de inteligență cît și la cele de limbaj. În continuare am calculat ordinea de rang a probelor combinate și amplitudinea (vezi tabelele respective).

La probele de inteligență (WISC) se constată că se manifestă diferențe semnificative la unii copii din toate cele trei categorii de subiecți cu care am lucrat, dacă vom

compara rangurile pe care le ocupă același copil în cazul probelor respective. Diferențele de rang la cele patru probe de inteligență sînt mai mari și mai numeroase la copiii cu debilitate mintală. Aceasta arată că copiii respectivi nu dau rezultate constante la toate probele și că fluctuațiile ce se manifestă sînt legate de capacitățile lor intelectuale.

Dar la marea lor majoritate și în special la copiii cu intelect normal este evidentă menținerea performanțelor realizate la o probă și la celelalte probe. Acest fapt este firesc, deoarece la vîrsta școlară mică activitatea intelectuală cîștigă mult în ceea ce privește posibilitățile de a se realiza în situații diverse și datorită procesului instructiv. Ca atare, la copiii debili mintali, această caracteristică apărînd diminuată, putem deduce că ei manifestă un tonus intelectual mai scăzut. Chiar și în cazuri de rezultate relativ bune la o categorie de probe, se întîlnesc concomitent performanțe slabe la o altă categorie de probe. Considerăm că diferențele acestea se datoresc tocmai slabei capacități de menținere a nivelului unei activități intelectuale în situații diverse, ca urmare a acestui tonus scăzut.

Este semnificativ faptul că aceste caracteristici se mențin și în cazul rezultatelor obținute în probele de limbaj. Constatarea evidențiază încă o dată teza cunoscută a legăturii indestructibile dintre gîndire și limbaj. Corelația dintre rangurile obținute de subiecți la diferite probe este mai accentuată la copiii din clasele mari, în timp ce la cei mici apar diferențe care corespund, desigur, gradului mai scăzut al experienței de comunicare prin limbaj. Totuși acest lucru nu este la fel de accentuat la toate categoriile de subiecți. Deși atît cei cu intelect normal cît și cei cu debilitate mintală manifestă diferențe de rang de la o probă la alta care scad pe măsura creșterii în vîrstă, datele obținute de noi arată că acest fenomen este mai pronunțat la copiii normali la care această caracteristică are o desfășurare mai constantă. Subiecții debili mintal prezintă chiar în cadrul acestei caracteristici diferențe considerabile, lucru pe care îl punem în legătură cu nivelul scăzut al capacităților lor de relatare derivat, bineînțeles, din specificul activității lor intelectuale.

Este interesant de urmărit cum apar raporturile între rangurile obținute de subiecți la probele de inteligență și la cele de limbaj, dacă avem în vedere variația mediei aranjamentelor. Și aici apar diferențe, atît la copiii cu intelect normal, cît și la cei cu intelect subdezvoltat, apar diferențe dar, în general, acestea sînt mai mari la prima categorie de subiecți. Raporturile dintre media aranjamentului la probele de gîndire față de cele de limbaj, prezintă, în ceea ce privește subiecții cu intelect normal, variații care se ordonează între limite mai largi decît la subiecții debili mintal. Aceasta reflectă desigur o mai bogată activitate de gîndire și de expresie, diferențe mai sensibile între un subiect și altul în cadrul aceleiași categorii, un raport mai labil între nivelul activității de gîndire care reflectă experiența copilului și cel al activității de limbaj aflat în plină formare și dezvoltare. Performanțele la probele de gîndire devansează în general la copiii normali pe cele obținute la probele de limbaj, fenomen care se manifestă și la debilii mintal, dar într-o măsură sensibil scăzută.

În general, corelația mediei aranjamentelor în ceea ce privește probele de intelect și cele de limbaj, denotă raporturi complexe între nivelurile celor două tipuri de activități care deși au o legătură cauzală, se formează sub influența instructiv-educativă cu efecte diferite de la un copil la altul. Pe de o parte intervin aici predispozițiile individuale, aptitudinile care diferențiază efectele procesului instructiv-educativ manifestat mai mult sau mai puțin uniform la o categorie sau alta de subiecți, iar pe de altă parte se evidențiază gradul de influențare diferit al mediului în care trăiește fiecare copil.

Diferențe individuale notabile între rezultatele obținute de copii la probele de inteligență în raport cu cele obținute la probele de limbaj se evidențiază și în examinarea dinamicii amplitudinilor calculate pe baza rangurilor la cele două categorii de probe. Am stabilit că amplitudinile care se situează între limitele 0—10,50 sînt convergente ; cele cuprinse între 11—30,50 sînt convergente inferioare (între limitele 31—60,50 sînt divergente, iar valorile peste 61 desemnează amplitudinile foarte divergente.

În funcție de acești parametri, am obținut datele cuprinse în tabelul cu amplitudinile.

Se observă că amplitudinile convergente la toate categoriile de subiecți și la ambele categorii de probe au o pondere scăzută cu excepția probei de limbaj de la copiii cu debilitate mintală. O explicație a acestui fenomen o poate constitui faptul că nivelul scăzut al dezvoltării psihice face ca la acești copii influențele educative exercitate asupra lor să aibă efecte în general scăzute, ceea ce determină predominanța unei conduite verbale caracterizată printr-o relativă simplitate și uniformitate. În consecință, diferențierile mari manifestate de debilii mintali în cadrul experimentului nostru cuprind un procentaj scăzut. În schimb, proporțiile în care apar omogenitățile la probele de inteligență (WISC) reflectă o ordine inversă din acest punct de vedere în comparație cu probele de limbaj. Astfel, în timp ce rangurile foarte divergente la copiii cu intelect normal se manifestă la aproximativ o treime din totalul subiecților, la copiii cu debilitate mintală aceasta reprezintă abia 6,2% . Dacă se admite ipoteza că gradul de uniformitate al rezultatelor obținute este invers proporțional cu amplitudinea efectelor procesului instructiv-educativ (ceea ce experimentul nostru pare să confirme în general), atunci singura explicație posibilă în legătură cu ponderea scăzută a rangurilor foarte divergente la probele WISC — copii cu debilitate mintală — o dau performanțele submediocre realizate de ei. Media uniformității amplitudinii de categoriile „convergente inferioare" și „divergente", cuprinde — cum e firesc — cea mai mare parte a subiecților, atît la probele de limbaj cît și la cele de inteligență. Corelații între gîndire și limbaj, pe baza acestor rezultate, apar mai pregnant în afara mediei, dar și în cazul convergenței inferioare și divergenței se pot urmări variații, e drept mai mici, care confirmă și ele ipoteza menționată mai sus. La copiii cu intelect normal, de exemplu, diferențele dintre amplitudinile realizate la limbaj și WISC sînt mai mari față de aceleași probe obținute de copiii cu debilitate mintală. Aceasta pune în evidență plasticitatea mai mare a intelectului copiilor normali, gradul mai înalt de comprehensiune manifestat de ei, capacitatea lor de a diversifica în

21

mod personal, într-o măsură mult mai mare, efectele influențelor educative exercitate.

Dar atît caracteristicile pe care le pune în evidență variația rangurilor cît și cele care reies din analiza dinamicii amplitudinii sînt, din punct de vedere statistic, funcții variabile ale mărimii de bază introduse în experimentul nostru de măsurătorile efectuate asupra performanțelor.

Am arătat că sistemul de probe pentru inteligență și limbaj s-a aplicat asupra celor trei loturi în mod uniform. Funcția de variație a performanței se poate considera deci că nu conține elemente de natură s-o afecteze, provenind din sistemul aplicării probelor, coeficientul de eroare posibil menținîndu-se între limite neglijabile. Prelucrarea statistică a datelor cu privire la performanțe ne-a permis să efectuăm diagrama repartiției acestei mărimi, și, ținînd seama de cele de mai sus, putem considera ca unică variabilă independentă, în cadrul funcției considerate, expresia matematică a capacităților intelectuale și de limbaj pe care le-am testat.

În figura 5 (probe de inteligență) și figura 6 (probe de limbaj) sînt reprezentate graficele de variație ale repartiției performanțelor în cadrul celor trei loturi considerate. S-a luat în calcul, ca treaptă de variație, intervalul de ordinul 10 (cu multipli întregi), care împarte exact

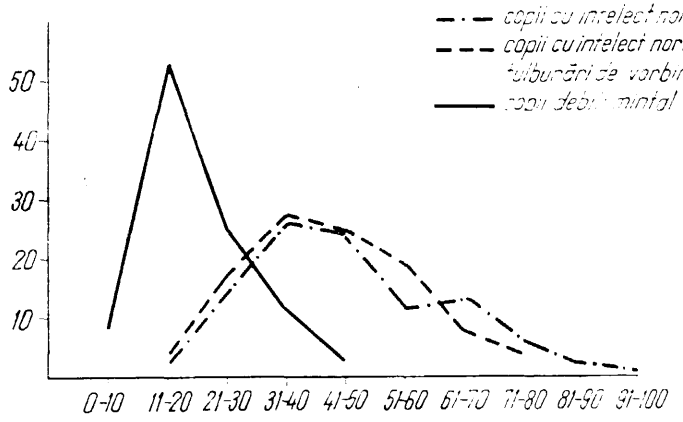


Fig. 5

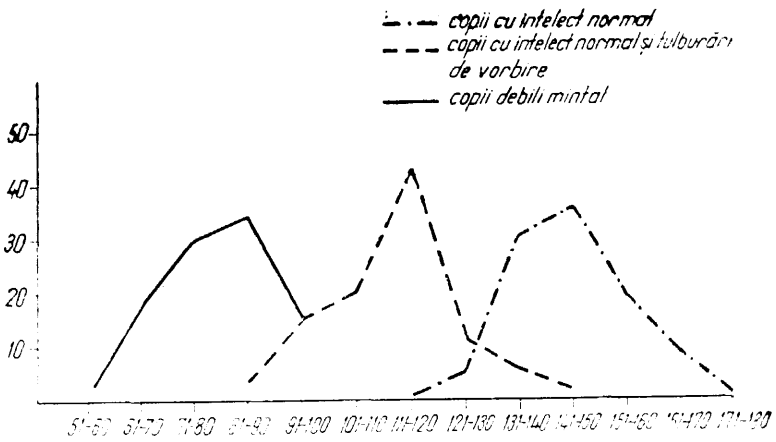


Fig. 6

întregul domeniu de variație al performanțelor, ordonate de la nivelul minim (la subiecții cu debilitate mintală) pînă la nivelul maxim (atins de subiecții cu intelect normal). Acest tip de reprezentare ne permite o analiză comparativă, simultană, pe toate loturile, evidențiind, totodată, caracteristicile de repartiție la fiecare dintre ele. Toate mărimile reprezentate sînt funcții aleatorii de repartiție, care se dispun uniform (curba lui Gauss). Abaterile de la forma ideală a curbei sînt, după cum se vede, suficient de mici pentru a ne permite să considerăm astfel diagramele respective.

Diferențe semnificative de nivel (reprezentate pe axa ordonatală) se remarcă atît la probele de inteligență cît și la cele de limbaj. Dar, în timp ce, la cele dintîi, curbele loturilor de copii cu intelect normal se suprapun pe cea mai mare parte a domeniului lor de variație, la probele de limbaj, suprapunerile sînt nesemnificative, afectînd doar extremitățile (performanțele minime și maxime). Diagrama variației performanțelor la copiii debili mintali se plasează exterior în raport cu celelalte două, și anume în spre limita performanțelor inferioare, atît la inteligență cît și la limbaj. Mărimile reprezentate pe axa verticală sînt procente din totalul copiilor fiecărui lot care s-au plasat, ca performanță, pe intervalurile de variație a

performanțelor reprezentate pe orizontală. Valorile maxime ale acestor procente corespund, bineînțeles, mediei performanțelor calculate pentru fiecare lot. Și între aceste mărimi apar diferențe semnificative, excepție făcînd numai diagramele loturilor de copii cu intelect normal, la probele de inteligență.

Pornind de la dispersia performanțelor înregistrate, se pot trage anumite concluzii cu privire la particularitățile inteligenței și limbajului pentru cele trei loturi considerate. O primă constatare : performanțele înregistrate de copiii debili mintali au o concentrație în jurul valorii medii mai pronunțate decît ceilalți, și prezintă o trăsătură care ni se pare elocventă pentru înțelegerea naturii psihice a deficienței lor. Este vorba de modul cum se atenuează numărul copiilor repartizați în zona celor mai bune performanțe obținute de întregul lot. În timp ce diagrama la gîndire are o descreștere relativ lentă, ceea de la probele de limbaj descrește brusc, ceea ce denotă, pe de o parte, o diferență de omogenitate, iar pe de altă parte, faptul că acești copii se plasează în zona rezultatelor mai bune în cazul limbajului, dar în zona rezultatelor mai slabe la inteligență. De aici concluzia că posibilitățile acestor copii de a realiza o conduită verbală relativ mai bună, în comparație cu inteligența sînt mai pronunțate.

La loturile de copii cu intelect normal, diferențe înalt semnificative se manifestă în cazul limbajului. Valoarea medie a performanței atinsă de cei mai mulți dintre copiii cu tulburări de limbaj este sensibil mai redusă decît la copiii fără handicapuri de vorbire, ceea ce face ca și omogenitatea loturilor să difere. Diferențele individuale mai pronunțate le prezintă copiii cu tulburări de limbaj, la aceștia abaterile de la forma ideală a curbei lui Gauss fiind mai mari, fapt care accentuează neuniformitatea lotului.

La probele de inteligență, copiii cu intelect normal au realizat performanțe care se grupează în mod asemănător, dar aici situația se prezintă invers față de limbaj, deoarece lotul celor care nu prezintă tulburări de vorbire denotă diferențe individuale mai pronunțate în raport cu ceilalți.

TABEL

CUPRINZÎND RANGURILE LA PROBELE DE LIMBAJ LA COPIII CU INTELECT NORMAL *

Nr. crt.	Numele subiectului	Ordinea de rang				Ord. de rang a prob. comb. 888		Amplitudinea
		Imagini cu obiecte	Imagini cu acțiuni	Imagini incerte	Imagini ce se succed	Rang mediu	Media aranjamentului	
1	[illegible]	[illegible]	109.5	74.5	50.5	74.37	[illegible]	59.00
2.	Cornelia T.	9.5	20	33.5	21.5	22.65	14	24.00
3.	[illegible]	44.5	[illegible]	96.5	50.5	67.75	70.5	52.00
4.	[illegible]	[illegible]	50	24.5	75.5	49.75	59	68.50
5.	Marieta B.	116.5	50	33.5	90	72.50	76	83.00
6.	Daniela [illegible]	119	85.5	96.5	101	101.50	116	29.50
7.	Florica P.	118	37	46.5	117	79.62	88	81.00
8.	Elena T.	93	79.5	86.5	101	90,00	99	21.50
9.	Teodora P.	31	2.5	105.5	114	63,25	64	111.50
10.	Nicolina D.	65	50	61.5	21.5	52,00	48	43.50
11.	Maria P.	93	4.5	113	90	75.12	80	108.50

* De la 1 la 30 sînt copiii din clasa I, de la 31 la 60 cei din clasa a II-a, de la 61 la 90 sînt cei din clasa a III-a și de la 91 la 120 sînt copii din clasa a IV-a.

22

1	2	3	4	5	6	7	8	9
53	Petrică R.	10	29	51.5	42.5	33.25	28	41,50
54	Tudor R.	62	29	23	42.5	39.12	37	39.00
55	Petre M.	78	69.5	65.5	64	69.15	79	14.00
56	Constantin Z.	10	47.5	6	42.5	26.50	19	41,50
57	Virgil N.	34.5	29	51.5	64	44.75	47	35,00
58	Constantin A.	21	10.5	23	15.5	17.50	8,5	12,50
59	Gheorghe S.	49	7	14	18	22,00	13	42,00
60	Lucian M.	21	29	36	23.5	27.37	23	15.00
61	Cornelia P.	34.5	18	14	3.5	17.50	8,5	31,00
62	Mariana V.	34.5	7	36	30.5	27.00	20.5	29.00
63	Aviana N.	21	3	14	9	11,75	3	18.00
64	Amalia N.	49	7	36	12	26.00	17	42,00
65	Constanța N.	21	3	23	7	13.50	5	20.00
66	Maria S.	10	1	23	15.5	12.37	4	22.00
67	Eufrosina L.	34.5	12.5	14	42,5	25.75	16	30.00
68	Doina C.B.	72.5	69.5	65.5	30.5	59.50	66.5	42.00
69	Luminița L.	10	7	36	23.5	19.12	10	29.00
70	Maria I.	49	3	36	55	35.75	33	52.00
71	Vasile C.	72.5	69.5	14	42,50	49.62	55.5	58.50
72	Petre C.	72.5	47.5	51.5	77.5	62.25	72	30.00
73	Vasile [illegible]	[illegible]	47.5	[illegible]	12	[illegible]	6	46.50
74	Ion G.	3.5	3	6	1	7.12	2	17.00
75	Marian M.	34.5	47.5	51.5	15.5	37.25	34	36.00
76	Cristian S.	62	69.5	65.5	30,5	56.87	62	39.00
77	Ion N.	34.5	69.5	36	36.5	44.12	44	35.00
78	Gheorghe D.	34.5	69.5	6	19.5	32.37	26.5	63.50
79	Andrei B.C.	49	19.5	75.5	64	49.75	57	65.00
80	Viorel I.	10	29	36	30.5	26.37	18	26.00

C. ASPECTE DIFERENȚIALE ÎN CONDUITA VERBALĂ LA FETE ȘI BĂIEȚI

După cum s-a văzut, limitele de vîrstă se exprimă, ca niveluri și structuri consolidate, prin acumularea de experiență ontogenetică (educație și învățare). Nivelurile dezvoltării intelectuale se exprimă ca modificări progresive ale logicii și dinamicii conduitei verbale. Dereglarea limbajului, fie că este vorba de citire, scriere sau vorbire, acționează în substraturi mai profunde ale personalității, determinînd anumite caracteristici, cu semnificații complexe, care, în funcție de gravitate, imprimă — la rîndul lor — anumite atitudini ce se reflectă în întreaga conduită. Caracteristicile de tip de sistem nervos și de temperament conferă o anumită dinamică conduitei verbale. Acestea se exprimă sub forma unui anumit specific al desfășurării analizei și sintezei din cadrul stereotipului verbal motor.

O serie de caracteristici ale conduitei verbale sînt legate de particularități specifice sexului. În literatura de specialitate, preocupările pentru diferențele verbale de acest gen au fost mai puțin studiate. Desigur, se poate presupune că relațiile ocupaționale și influențele educative ce acționează asupra copiilor, în funcție de sex, au un rol important în ceea ce privește calitatea structurii vocabularului și tonalitatea exprimării, imprimînd un anumit stil conduitei verbale. Se știe că întreaga conduită

verbală din copilărie își pune amprenta asupra dezvoltării psihice a omului, în general, și, prin aceasta, influențează subtil structura relațiilor sociale ale subiectului uman.

Din aceste motive, am considerat necesar să acordăm importanță și studiului principalelor caracteristici diferențiale ale conduitei verbale, în funcție de sexul copiilor. În acest capitol ne vom referi, în principal, la :

— limite, grade și direcții de înțelegere a acțiunilor conținute în imaginile (pozele) prezentate de fetițe și băieți ;

— limitele și caracterul povestirilor, structura logică și coerența lor, structura faptică evocată în ele de către fete și de către băieți ;

— complexitatea și bogăția vocabularului utilizat de copii pentru redarea elementelor conținute în imagini ;

— spontaneitatea, rapiditatea și finețea activității intelectuale, dar și a observației (experienței de viață evidențiată în povestirile fetelor, spre deosebire de ale băieților) ;

— caracteristici de performanță, în activitatea intelectuală, la probele de inteligență și de limbaj ;

— caracteristici ale tulburărilor de vorbire, la fete, în comparație cu cele ale băieților ;

— caracteristici de tempou și debit în relatarea verbală.

Condiția instruirii școlare impulsionează creșterea bogăției vocabularului și formarea și utilizarea unor noțiuni cu caracter mai mult sau mai puțin abstract, la loturile de copii cuprinși în experimentele noastre. Vorbind despre formarea și rolul noțiunilor, părerile autorilor sînt împărțite. Astfel, Guillaume[1] și Cramaussel[2] consideră că

[1] Guillaume P., *Manuel de Psychologie*, Paris, 1948.
[2] Cramaussel E., *Le premier éveil intellectuel de l'enfant*. Paris, 1969.

noțiunile sînt premergătoare limbajului, iar J. Piaget[1] și H. Walton[2] sînt de părere că existența noțiunii este legată de vîrsta de 8—10 ani. Un rol important în dezvoltarea noțiunilor îl au reprezentările gramaticale care cunosc o dezvoltare mare pînă la sfîrșitul perioadei școlarității mici[3]. Această caracteristică a fenomenului se regăsește încă din perioada preșcolarității. Faptul este pus în evidență, între altele, și de rezultatele obținute de noi în cadrul unui experiment efectuat cu ocazia unei lucrări anterioare[4]. Sublinierea și a unor particularități caracteristice preșcolarilor permite o viziune mai complexă asupra diferențelor de comportament verbal.

Cercetarea s-a desfășurat în două grădinițe cu orar redus și în una cu orar săptămînal și a constat în următoarele : copiilor li se prezentau trei categorii de imagini (mai ușoare la început, apoi mai grele) cu ajutorul cărora se puteau alcătui povestiri închegate, prin aranjarea corectă a imaginilor. În prima variantă, copiii aveau sarcina să aranjeze imaginile în ordine logică, apoi să povestească, iar în varianta a doua, imaginile erau aranjate într-un anumit mod de experimentator, fapt ce permitea aceleași subiecți organizarea unor povestiri mai închegate. S-a ținut evidența timpului la aranjarea imaginilor de către copii și la povestirea după ele ; s-au înregistrat de asemenea, relatările copiilor pentru analiză.

La experiment au participat 60 de subiecți din care 30 de fete și 30 de băieți reprezentînd cele trei grupe preșcolare în mod egal.

La această vîrstă se întîlnesc diferențe individuale însemnate dar și diferențe între sexe legate de bogăția

[1] Piaget J., *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris, 1924.
[2] Walton H., *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, 1945.
[3] Tatiana-Bogdan A., și Stoleru Constantinescu P., *Rolul definiției și al regulii gramaticale în generalizarea conștientă a fenomenului gramatical la elevi*, în : „Revista de pedagogie" nr. 2/1962.
[4] Verza E., *Aspecte diferențiale ale limbajului copiilor preșcolari*, în : „Analele Universității seria psihologie, București" 1969.

și folosirea limbajului. Astfel de caracteristici au fost puse în evidență în experimentul nostru.

Un prim aspect ce se desprinde din materialul colectat se referă la faptul că, în această perioadă, lectura după imagini este activă și pune în evidență existența unor particularități semnificative diferențiale între fetițe și băieți, atît în ceea ce privește structura vorbirii (comunicare) cît și în aceea a prelucrării verbale a percepțiilor (imaginilor). Logica vorbirii copilului preșcolar este strîns legată de bogăția vocabularului, în general, și în special, de gradul de însușire a unor noțiuni cu caracter abstract.

Analizînd aceste aspecte diferențiale din limbajul copiilor care au participat la experimentul descris mai sus, trebuie relevat că povestirile după imaginile ordonate de experimentator sînt calitativ și cantitativ superioare față de cele din prima variantă a experimentului cînd copiii își aranjau singuri imaginile și cînd rareori reușeau să le îmbine în ordinea cea mai stringentă a povestirii.

Participarea afectiv-emoțională la descrierea imaginilor din poze este mai mare la fetițe. Deseori la încheierea povestirii, fetițele de vîrstă preșcolară emit aprecieri ca : „așa vă trebuie, pisoi neastîmpărați", „îmi pare rău șoricelule că nu a avut cine să te îngrijească" etc. Atît fetițele cît și băieții preșcolari mari caută motivații ale episoadelor descrise, ceea ce dă mai multă cursivitate povestirii dovedind, totodată, o înțelegere mai completă a mecanismului cauzal ce stă la baza narațiunii în experimentul nostru. Aceasta asigură și folosirea unui număr mai mare de cuvinte, ceea ce le permite să încadreze elementele disparate într-o acțiune și să le dea cursivitate și semnificație. Apare, așadar, o creștere nu numai calitativă, dar și cantitativă a povestirilor. Se constată existența unor cuvinte care sînt folosite mai des în comparație cu celelalte. Aceste cuvinte joacă rolul de a organiza, din punct de vedere funcțional, povestirea și constituie baza vorbirii operante.

Desigur că toate aceste aspecte apar mai pronunțat în varianta a doua a experimentului, prin aranjarea corectă a imaginilor de către experimentator.

Cu toate că în varianta a doua a experimentului numărul de cuvinte folosit de copii (atît de fetițe cît și de băieți) este mai mare ca în varianta primă, timpul necesar povestirii după imaginile aranjate de experimentator este mai mic decît timpul la povestirea după imaginile aranjate de copil. Acest fapt ne permite să subliniem implicațiile psiho-pedagogice în dezvoltarea limbajului și în stimularea proceselor cognitive.

În ceea ce privește raportul dintre numărul de cuvinte folosit se constată că fetele folosesc mai multe cuvinte ca băieții (tabelul 11). Credem că această situație se explică prin faptul că fetele sînt mai vioaie, la această vîrstă, și intră mai ușor în relații de comunicare, sau în relații ocupaționale, fie că e vorba de relații cu adultul, fie că e vorba de relații cu alți copii.

TABELUL II

Sex	Nr. subiectilor	Nr. cuvintelor folosite de copii în povestirea după imaginile aranjate de ei			Nr. cuvintelor folosite de copii în povestirea după imaginile aranjate de experimentator			Total
		3 imagini	4 imagini	5 imagini	3 imagini	4 imagini	5 imagini	
Fete	30	943	1 138	1 368	1 024	1 161	1 586	7 020
Băieți	30	816	1 049	1 341	902	1 169	1 346	6 604

Relațiile ocupaționale sînt legate de satisfacerea de trebuințe, de educație și de satisfacerea curiozității. La acestea se adaugă relațiile ocupaționale de joc, care au o mare însemnătate în viața copilului, datorită faptului că jocul este activitatea ce impregnează întreaga lui conduită. Jocul, ca activitate de mare însemnătate în copilărie, se încorporează și în activitatea intelectuală, de ansamblu, încă de timpuriu, determinînd dezvoltarea unor însușiri verbal-imaginative complexe, al căror rol este foarte important. Tocmai pornind de la acest aspect, experimentul nostru s-a desfășurat sub forma jocului. În felul acesta, lectura după imagini, premergătoare învățării citi-

tului, exersează, dezvoltă și îmbogățește felul de a vorbi, limbajul copilului preșcolar : creează funcționalitatea psihologică a vorbirii și facilitează învățarea citirii de mai tîrziu.

În privința alcătuirii de povestiri inteligibile, coerente sau a logicii povestirii nu se pot constata diferențe semnificative între băieți și fete. Există însă diferențe caracteristice vîrstei și calitatea lor este proporțională cu vîrsta copiilor și cu gradul de însușire a limbajului și a experienței de viață.

Dacă la începutul vîrstei preșcolare poate fi observat, destul de ușor, caracterul situațional, simpractic al limbajului, cu timpul, această caracteristică trece pe planul al doilea. Povestirile preșcolarilor mijlocii și în special ale celor mari nu sînt legate nemijlocit de imaginile prezentate, ceea ce accentuează caracterul diferențial al cuvîntului sau al propoziției. Acest aspect are un rol important în dezvoltarea limbajului infantil, în sensul că în povestire, deși aceasta pornește și respectă ideea prezentată în imagine, cuvîntul se desprinde tot mai mult de contextul simpractic, căpătînd independență, iar propoziția și fraza se îmbogățește cu cuvinte noi. Este clar că aceasta presupune, într-o anumită măsură, dar și înlesnește, dezvoltarea neîncetată a activității intelectuale a preșcolarului.

Desprinderea cuvîntului de imaginea concret-intuitivă stimulează formarea structurii gramaticale a limbajului copilului preșcolar.

Din punct de vedere gramatical, limbajul copiilor are următoarele caracteristici (tabelul 12) : atît la fete cît și la băieți sînt predominante substantivele și conjuncțiile — prepozițiile (la un loc) urmate de verbe, adverbe, pronume, numerale și adjective. Numărul părților de vorbire folosite de copii crește odată cu înaintarea în vîrstă, lucru explicabil de altfel — prin extinderea povestirii. La preșcolarii mari narațiunea conține situații și fapte noi, ceea ce permite o mai accentuată diversificare a părților de cuvînt și o îmbogățire a formelor gramaticale.

Un rol important în creșterea numărului de cuvinte cît și a cuvintelor diferențiale la fete îl are, desigur, tona-

*TABELUL 12**

Sex	Nr. subiecților	Raportul părților de vorbire							Total
		subst.	verbe	adverbe	adjective	pronume	numerale	conjuncții, prepoziții	
Fete	30	1 319	1 278	742	289	302	340	1 414	5 684
Băieți	30	1 271	1 254	770	249	304	287	1 362	5 497

litatea afectivă mai accentuată în raport cu băieții. Ca atare, propozițiile și frazele fetițelor sînt mai lungi și narațiunea mai consistentă.

Aceste aspecte sînt importante, din punct de vedere psiho-pedagogic, nu numai ca factor stimulator al proceselor cognitive, dar și pentru aplicarea unor metode și procedee diferențiate, în procesul educativ al preșcolarilor.

Luînd ca punct de plecare rezultatele experimentului efectuat cu copii preșcolari la care ne-am referit, putem înțelege mai bine continuitatea procesului de structurare și diversificare a conduitei verbale, în copilărie, ceea ce constituie obiectul experimentului cu copii de vîrstă școlară mică ale cărui rezultate le analizăm, în continuare.

Creșterea volumului de cuvinte utilizate în vorbire (vocabular) constituie un indicator important pentru caracterizarea de ansamblu a conduitei verbale. În urma prelucrării datelor colectate în experimente am făcut o centralizare în tabelul 13.

* Diferența dintre totalurile tabelelor 11 și 12 se datorește existenței unor tipuri compuse (ex. perfectul compus — verb auxiliar plus participiu trecut), unor moduri (ex. : conjunctivul) sau substantive cu articol nehotărît. În toate aceste cazuri apar două sau mai multe pronunțări pentru o singură unitate gramaticală (viitorul anterior se realizează prin trei pronunțări distincte : voi fi fost).

TABELUL 13

Categoria subiecților	Sexul	Numărul de cuvinte folosite de copii				Total	Media
		Imagini obiective	Imagini cu acțiuni	Imagini incerte	Imagini ce se succed		
Copii cu intelect normal	F 56	2 427	6 761	5 325	5 766	20 279	362,12
	B 64	2 948	7 175	5 789	6 456	22 368	349,50
Copii cu intelect normal și cu tulburări de vorbire	F 60	1 942	5 310	4 204	4 491	15 947	265,78
	B 60	2 156	5 275	4 017	4 104	15 535	258,91
Copii cu debilitate mintală	F 40	787	1 853	1 521	2 671	6 842	171,05
	B 40	928	2 645	2 069	3 013	8 643	216,07

Din tabel rezultă că, la copiii cu intelect normal, apar unele diferențe între fete și băieți, în ceea ce privește numărul de cuvinte utilizate : o creștere sensibilă a numărului de cuvinte se înregistrează la fete. Această caracteristică se menține și la copiii cu intelect normal dar avînd tulburări de vorbire (unde loturile sînt egale), în sensul că și aici apar diferențe în favoarea fetelor.

La copiii cu debilitate mintală, situația diferă. Aici numărul cuvintelor folosite de băieți este sensibil mai mare în comparație cu cel al fetelor (loturi egale).

Datele din tabelul 13, reprezentate grafic, dau o diagramă ca în figura 7. Se observă că numărul de cuvinte folosite de fete și băieți la copiii cu intelect normal comparativ cu al celor care au intelect normal, dar și tulburări de vorbire este diferit în raport cu gradul de normalitate a limbajului. Diferența absolută între fete cu intelect normal și fete cu debilitate mintală este, de asemenea mai mare decît diferența dintre fete cu intelect normal și tulburări de vorbire și fete cu debilitate mintală. Deoarece media numărului de cuvinte folosite de fetele cu debilitate mintală reprezintă cea mai mică valoare stabilită în experimentul nostru, o putem considera ca limită inferioară pentru volumul vocabularului copiilor de vîrstă școlară mică. În ceea ce privește băieții, limita inferioară o ating tot debilii mintal, dar la o valoare mai ridicată decît a fetelor din același lot. Această constatare ne permite să relevăm o diferență notabilă între copiii cu intelect normal și cei cu debilitate mintală, în sensul că raportul dintre numărul cuvintelor folosite de fete și băieți este invers.

La cele două loturi de copii cu intelect normal, limita inferioară o reprezintă băieții cu tulburări de vorbire. Numărul de cuvinte utilizat de ei este, însă, sensibil mai mare față de cel al fetelor și băieților debili. De aici se

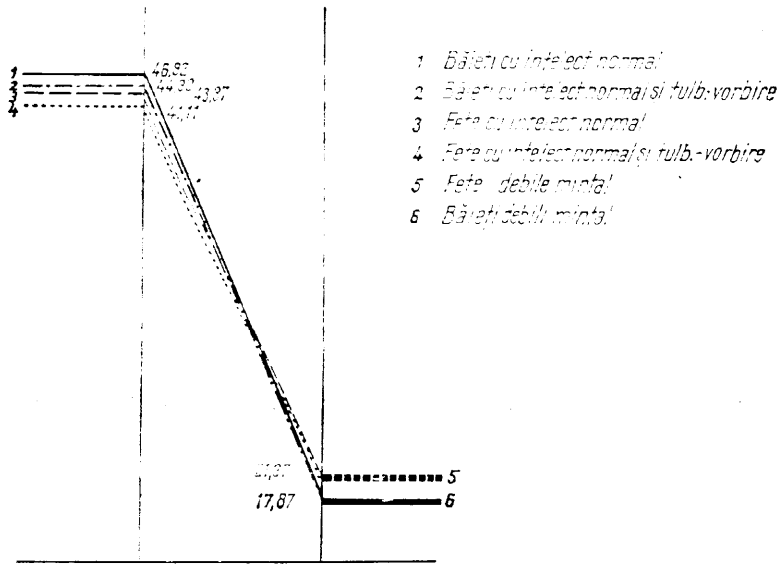


Fig. 7

poate conchide că, la vîrsta școlară mică, diferențele dintre volumul de cuvinte folosite de fete și băieți sînt importante și trebuie luate în considerație în procesul instructiv-educativ. Cauzele acestei stări de fapt trebuie căutate în structura morfo-funcțională a copiilor respectivi, care determină diferențele în ceea ce privește capacitatea lor de acumulare de cunoștințe și gradul de receptivitate la influențele instructiv-educative. Faptul că copiii normali și cu tulburări de vorbire prezintă un vocabular mai redus decît cei cu intelect normal dovedește că dereglările au o influență negativă asupra capacităților de acumulare și îmbogățire a vocabularului.

Numărul mai mare de cuvinte utilizat de fete în comparație cu băieții, la copiii cu intelect normal, se datorește nu numai relațiilor ocupaționale (de trebuință, de joc etc.), dar și unor aptitudini și particularități specifice limbajului, ce caracterizează fetele. De altfel, este cunoscut faptul că fetele au o dezvoltare generală mai accentuată decît băieții, la această vîrstă. Din acest punct de vedere, colectivul de copii nu este omogen.

Datele obținute pe baza experimentului sînt confirmate și de observațiile noastre în timpul lecțiilor și în activitatea ludică a copiilor, ceea ce ne îndreptățește să afirmăm că fetele sînt mai vioaie în vorbire, folosesc un mai mare număr de cuvinte expresive verbale și în general capacitatea lor de relatare este mai mare.

Diferențele dintre fete și băieți, care apar în condiții relativ asemănătoare de instrucție și educație, pun în evidență fără îndoială, deosebiri de plasticitate ale sistemului nervos central. Aceste deosebiri rezultă din particularități ale procesului de creștere, care este diferit ca ritm, la fete, față de băieți, fenomenul avînd la bază, între altele, și cauze de ordin genetic.

Considerăm că, pe baza ipotezelor privind geneza dimorfismului sexual, ar putea fi explicată și paradoxala inversare de raporturi între rezultatele obținute la băieți și fete la debilii mintal față de copiii cu intelect normal.

Este știut că, în unele din sindroamele debilității mintale, apar mutații de ordin genetic. Deoarece factorul genetic joacă un rol important în diferențierea pe sexe

și în dezvoltarea indivizilor, ar fi posibil ca acestea, în cazul debilității mintale, să ducă la rezultate în ceea ce privește capacitățile intelectuale, de așa natură, încît să se manifeste un raport invers între posibilitățile celor două sexe, raportate la copiii normali.

Particularitățile menționate sînt mai pronunțate, în cazul categoriilor de imagini incerte și al imaginilor cu acțiuni, care, de altfel, se pretează, evident, la intervenții și descrieri multiple. Dar caracterul situațional, simpratic al vorbirii, se menține, în cazul tuturor tipurilor de relatări verbale. O situație identică se manifestă și în timpul răspunsurilor la lecții și în joc.

Constatările de mai sus sînt valabile și în cadrul performanțelor obținute de copii la probele de limbaj (tabelul 14).

Performanțele realizate de fete, în cele două loturi ale copiilor cu intelect normal, sînt mai mari decît cele realizate de băieții din cadrul aceloraș loturi, în timp ce, la debilii mintal raporturile sînt inversate, în sensul că băieții realizează o performanță mai bună.

Tabelul 14

Lotul	Sexul	Imaginea 1	Imaginea 2	Imaginea 3	Imaginea 4	Total	Media
Intelect normal	F 50	1 816	2 101	2 021	2 144	8 172	145,92
	B 54	2 106	2 429	2 321	2 448	9 308	145,43
Intelect normal și tulburări de vorbire	F 69	1 531	1 873	1 672	1 727	6 803	112,40
	B 69	1 489	1 841	1 676	1 756	6 725	112,08
Debilitate mintală	F 40	708	816	760	836	3 120	78,00
	B 44	719	875	811	881	3 286	82,35

Caracteristicile menționate mai sus apar cu mai multă claritate în figura 8.

Referitor la calitatea povestirilor, la alcătuirea inteligibilă, coerentă, logică, nu se pot semnala diferențe semnificative între băieți și fete, în cadrul aceluiași lot de

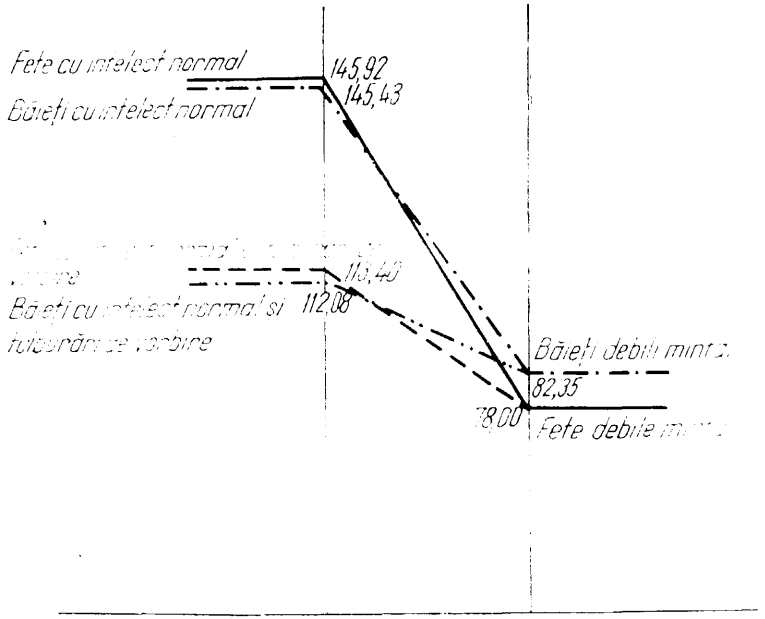


Fig. 8

copii. Calitatea povestirilor este corelată, în largă măsură, cu nivelul dezvoltării intelectuale și al limbajului, cu gradul cunoștințelor și al experienței de viață, cu vîrsta și educația copiilor.

Un rol însemnat în diversificarea formelor gramaticale și în creșterea numărului de cuvinte, îl au, atît la fete cît și la băieți, experiența și reactivitatea afectivă. La debilii mintal, participarea afectivă este foarte scăzută, nu numai în timpul experimentului, dar și la lecții sau chiar în activitatea ludică. Se constată, așadar, o „dezangajare" afectivă la aceștia, caracteristică pentru orice tip de acti-

TABELUL 15

Timpul utilizat la redactarea [illegible]

Categoria subiecților	Sexul	Imagini cu obiecte	Imagini cu acțiuni	Imagine incertă	Timpul [illegible]	Total	Media
Copii cu intelect normal	F 56	49'38''	1 h 54' 6''	1 h 32'49''	1 h 22	5 h 38'33''	6'10''
	B 61	56'27''	1 h 55'33''	2 h 35'35''	1 h 42'32''	6 h 40'27''	6'42''
Copii cu intelect normal și tulburări de vorbire	F 60	53'20''	1 h 58'11''	1 h 39'10''	1 h 25' 7''	5 h 55'57''	5'55''
	B 60	55'13''	1 h 56'48''	1 h 37'52''	1 h 27'52''	5 h 58'15''	6'14''
Copii cu debilitate mintală	F 40	15'35''	35'31''	29'57''	48' 3''	2 h 9' 6''	3'13''
	B 40	16'56''	43'10''	31' 9''	39'51''	2 h 11' 6''	3'16''

vitate. „Angajarea" la copiii normali este în schimb foarte variată, mobilă, de intensități diferite, în fiecare moment.

Strins legat de bogăția vocabularului utilizat și de performanțele obținute de copii, în relatarea verbală, apare timpul utilizat pentru realizarea povestirilor. Diferențe semnificative, în ceea ce privește cantitatea de timp necesar narațiunilor, între fete și băieți, nu se manifestă la nici o categorie de subiecți (tabelul 15). Există un echilibru pronunțat, în această direcție, între fete și băieți. În schimb, timpul scurt, atît la fete cît și la băieți, în cazul debilității mintale (deși se știe că procesele gîndirii se desfășoară cu multă încetineală), reliefează incapacitatea de redare coerentă, fluentă.

Este evidentă incapacitatea debililor mintal de a lega logic din punct de vedere verbal elementele, acțiunile [illegible] în imagini. Vorbirea debililor mintal rămîne aridă și, deseori, cu semnificații ambigue.

Copiii cu intelect normal manifestă preocupare pentru redarea logică a acțiunii și pentru dependențele cauzale. Contextul epic al povestirilor este presărat cu motivații ale episoadelor descrise. În aceste condiții, timpul relativ mai lung capătă sens și justificare, o pondere însemnată din durata relatării revenind argumentării și justificării logice, conștiente, a sistemelor de asociații ce se stabilesc pe plan mintal, între elementele disparate ale imaginii.

Există corelații evidente între cantitatea mai mare de cuvinte utilizate de copiii cu intelect normal și calitatea povestirilor, între dinamismul și plauzibilitatea lor.

Raportul dintre timpul folosit și conținutul relatării verbale apare, în studiile noastre, semnificativ pentru loturile de copii cu care s-a lucrat.

În ceea ce privește performanțele WISC, realizate de fete în raport cu băieții, se pot remarca și aici o serie de caracteristici.

Probele de performanță (non-verbale) ne-au permis o sondare a inteligenței generale. Semnificativ este faptul că, la performanțele de inteligență, băieții din loturile cu intelect normal au obținut rezultate mai [illegible] une decît fetele (tabelul 16).

TABELUL 16

Categoria subiecților	Sexul	Performanțele la probele de inteligență				Total	Media
		Cunoștințe gen.	Asemănări	Complet de imagini	Cuburi		
Intelect normal	F 56	678	508	401	870	2 457	43,87
	B 64	836	516	527	1 124	3 003	46,92
Intelect normal și tulburări de vorbire	F 60	722	452	441	852	2 467	41,11
	B 60	684	520	455	1 035	2 694	44,90
Debilitate mintală	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	B 40	217	84	156	214	715	17,87

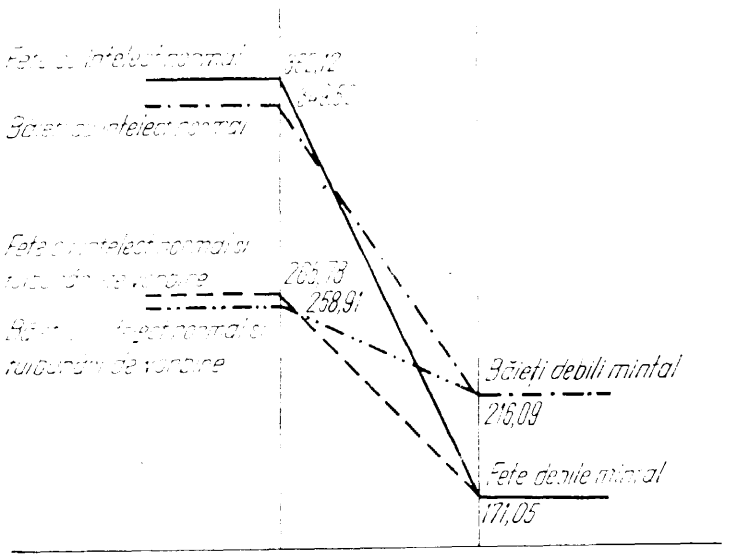


Fig. 9

Rezultatele cele mai mari au fost înregistrate de băieți, în comparație cu fetele, la proba de cuburi. În genere, se consideră activitatea cu cuburi impregnată de factori intelectuali.

Interesant este că fetele cu debilitate mintală realizează un număr mai mare de puncte, în raport cu băieții respectivi. În cazul acestor copii, procentajul mai mare obținut de fete poate fi observat la toate categoriile de probe pentru sondarea inteligenței.

Din reprezentarea grafică a datelor din tabelul 16 și fig. 9, se constată, pe de o parte, că băieții din cele două loturi de copii cu intelect normal, realizează performanțe superioare fetelor din loturile respective (situație diferită față de performanțele de la probele de limbaj), iar pe de altă parte, la debilii mintal, fetele se prezintă cu performanțe mai [illegible] băieți (invers față de probele de limbaj).

Toate aceste aspecte prezintă importanță, din punct de vedere psihopedagogic, deoarece aplicarea unor metode și procedee diferențiate, în procesul de educație a școlarilor de vîrstă mică constituie un factor stimulator pentru dezvoltarea proceselor psihice, în general și, în special, a celor cognitive.

După cum se știe, lectura după imagini are o mare însemnătate la copiii preșcolari, în cazul cărora, chiar literatura pentru copii începe cu aceasta. La școlarii mici, importanța lecturii după imagini pentru planul culturalizării și familiarizării cu o serie de date necesare actului perceptiv-cognitiv, contribuie la realizarea și integrarea lor într-un tot, în cadrul achizițiilor efectuate prin activitatea spontană, ocupațională.

Evidențierea diferențială psihoindividuală, la școlarii mici, are importanță pentru teoria dezvoltării psihice, în genere, și pentru teoria limbajului, în special.

D. ASPECTE PROIECTIVE ÎN CONDUITA VERBALĂ

Activitatea intelectuală ce stă la baza povestirii prezintă o serie de caracteristici legate de aspectele proiective. Denumirea separată a elementelor din imagini, fără a le integra într-un text inteligibil, exprimă la copilul debil mintal, caracterul situativ al relatării lui verbale. O astfel de reproducere „fidelă" este însoțită, în unele cazuri, de omiterea unor aspecte din conținutul acțiunii, ceea ce face ca narațiunea să-și piardă din caracterul logic, din complexitatea ei și, în general, să fie incompletă. Îndepărtarea de imaginea concretă care apare, în unele situații, la debilul mintal este în detrimentul narațiunii sale, deoarece elementele ce le adoptă nu au legătură și unitate cu cele din imagini. Așadar, atitudinea pe care o adoptă copilul debil mintal față de imaginile prezentate nu este întotdeauna activă ci-a pasivă, în sine, un caracter aleatoriu care nu are la bază factori motivaționali ce ar putea direcționa povestirea. Astfel de situații se manifestă mai pregnant în cazul experimentului după imagini cu obiecte și acțiuni, dar și în cazul imaginilor ce se succed și chiar al imaginilor incerte, unde posibilitățile de apariție a caracterului proiectiv în relatarea verbală a copiilor sînt mai mari. Pentru exemplificare, dăm povestirile unor copii cu debilitate mintală după imaginile incerte.

Ioana M., clasa a III-a, debilitate mintală, ocupă rangul 22,5 la imagini incerte și 25 la media aranjamentului

în probele de inteligență. Ne relatează : Aici este un pisoi, casa vulpii, cum a furat cocoș și vine la vizuină (după fig. 3, a).

*

Aici este iarnă și este un urs care stă pe un băț și se odihnește la o casă (după fig. 3, b).

Aici este o fetiță care vine și mai încoace sînt niște urși (după fig. 3, c).

Aici este o statuie și mai este un bufet pe care sînt puse cărțile, un raft mic, o masă cu flori și cu apă (după fig. 3, d).

Petre M., clasa a III-a, debilitate mintală, [illegible] la imagini incerte și 79 ... media aranjamentului în probele de inteligență. El spune :

O pisică, o scară, un lacăt, o scăriță, un coș cu fum, un pom, o vulpe, floricele, un pom (după fig. 3, a).

O vulpe, o căsuță cu niște geamuri, un pom, iar un pom, iar un coș, niște geamuri, brazi (după fig. 3, b).

O vulpe, o vulpe cu umbrela, o vulpe cu măciuca, o vulpe cu niște flori, o fată cu un coș, un cocoș și niște pomi (după fig. 3, c).

O femeie, un ghiveci, o masă, un dulap (după fig. 3, d).

În unele cazuri, relatările verbale ale copiilor cu debilitate mintală se reduc la numirea unui singur element din imaginea prezentată : „familie", „copii", „școală", „cîntărește" (*Tudor R.*, după fig. 2).

Copiii cu intelect normal sînt preocupați de reproducerea fidelă a elementelor acțiunii conținute în imagini, dar apelează, în același timp, la cunoștințele anterioare, pe care le înglobează în relatarea verbală și adoptă o atitudine proprie în explicarea mecanismului ce stă la baza narațiunii. Apar, evident, în povestirile copiilor normali, o serie de aspecte legate de imaginație. Atitudinea pe care o are copilul față de imagine și de reprezentarea

acesteia este exprimată și prin intonația ce o adoptă în timpul povestirii. Datorită interesului viu pe care îl are școlarul mic față de imagini și datorită reprezentărilor lui puternice și clare, relatarea verbală la aceștia capătă un caracter pronunțat, colorat din punct de vedere melodic cu trăirea unor emoții legate de momentele acțiunii. La unii elevi, în special la cei din clasa a IV-a, prezența elementelor originale se împletește cu strădania copiilor de a sublinia ceea ce li se pare lor semnificativ. Ca atare, sînt prezente în relatările verbale o serie de concluzii, în unele cazuri, cu caracter moralizator. Astfel, contextul povestirii se restructurează și se organizează avînd la bază fapte înlănțuite logic, care dau unitate și coerență narațiunii.

[illegible] copii [illegible] cu intelect normal, și mai cu seamă la cei din clasele a III-a și a IV-a, datorită dezvoltării și îmbogățirii sistemului asociativ verbal, apar mai des intervenții și comentarii personale. Claritatea și cursivitatea acestor intervenții sînt dependente și de nivelul percepției pe care o realizează copilul, de gradul de înțelegere a celor percepute. La școlarii cu debilitate mintală și la unii copii cu tulburări de limbaj apar greutăți specifice în prezentarea textului ca urmare a potențialului asociativ predominativ scăzut. Aceasta face să apară multe exprimări stîngace, greoaie și sărace în conținut.

Se remarcă, totuși în relatările unor copii prezența unor elemente fantastice care denotă neputința acestora de a separa clar cele două planuri : real și ireal. Aceasta se datorește, pe de o parte, experienței personale în selectarea elementelor imaginației și analiza lor critică (*Ion Gh.*).

Dar sub influența școlii, apar la copii preocupări mai constante pentru exprimarea literară, artistică și chiar estetică care se împletește cu unele încercări de tipizare. Este interesantă și străduința unor copii de a raporta evenimentele povestirii la norme morale : calificarea personajelor din acest punct de vedere și în final exprimarea aderiunii față de acestea sau condamnarea lor.

Toate aceste caracteristici permit personalității copilului să se proiecteze în viitor în mod original și complex.

Bogdan G., clasa a IV-a, intelect normal, ocupă rangul 4 la imagini incerte și 9 la media aranjamentului în cazul probelor de inteligență. Relatează următoarele :

Într-o zi, un motan, plecînd de acasă, a uitat să încuie ușa. O vulpe foarte șireată a venit și i-a furat o găină. Venind acasă, motanul pleacă cu sabia în mînă după vulpe, care, fiind foarte șireată, îi scapă ca prin urechile acului (după fig. 3, a).

*

Pe o iarnă grea, un urs se duce pe lîngă casa unui om. El se duce în curtea acelui om și se uită la oroduții din acea curte. Omul văzîndu-l, vrea să-l gonească, iar ursul, fiind impresionat de acel brăduț, aproape că uită să mai plece și stă toată noaptea în curtea acelui om (după fig. 3, b).

*

O familie de urși pleacă la plimbare. Această familie cuprindea un ursuleț mic, care era copilul urșilor, o ursoaică, mama ursulețului și un urs, tatăl familiei. O fetiță rătăcită intră în casa lor și le mănîncă mîncarea și se culcă în paturile lor. Cînd au venit urșii, fetița a fugit pe fereastră. Norocul ei e că a scăpat atîtea ce le-a făcut necazuri urșilor (după fig. 3, c).

*

Într-o zi un băiat, venind acasă, a intrat în casă și a mîncat toată mîncarea pe care i-a lăsat-o mama sa. Mama sa, venind, a văzut că nu mai e mîncarea pe care nu i-o lăsase toată lui, dar, văzînd că băiatul e murdar pe gură, a priceput că el a mîncat toată mîncarea și l-a pedepsit că nu a ascultat-o (după fig. 3, d).

*

Caracteristicile descrise mai sus se mențin în general și la copiii cu intelect normal dar care prezintă tulburări de vorbire. Numai că prezența unor defecte de pronunție, a omisiunilor de sunete și a sunetelor parazitare, a repetării unor sunete sau cuvinte, influențează asupra unității logice a povestirii și-l determină pe copil să o rezume. Comentariile personale și elementele explicative se mențin, mai mult sau mai puțin, dar intonația, melodia povestirilor copiilor cu tulburări de vorbire schimbă planul afectiv pe care se desfășoară. Se constată că, atunci cînd răspund la lecție, sau atunci cînd intervenția elementelor de gîndire în actul relatării verbale este mai pronunțată, la acești copii, tulburările de limbaj sînt mai accentuate, mai evidente.

Teama permanentă de a nu greși și preocuparea copilului față de modul cum pronunță este în detrimentul unității și al elementelor originale din povestire.

Nicolae S., clasa I, intelect normal, dislalie polimorfă, media aranjamentului 94 la probele de inteligență și 97 la probele de limbaj, povestește :

Atii văd o familie cu o bunică cae coteteață, o mamă cae titete, bunicul cae... uită la fata ata. Fata coaţe un... ti tatăl copilului.... uită cum zoaca... (șah) (după fig. 2, a).

*

Atii în poele atea văd tei pițiți cae țe uită la un pete în apă... Vut ță-l pîndă. Au țăit în apă... Vut ță-l pîndă. Au țăit în apă... cînd ț-au idicat unul tă cu mîna în guă, altul ete țupălat. Nu au plînț nimic. Au ămaț a... (fig. 4, b).

*

Aspectele proiective din conduita verbală nu sînt stimulate, în egală măsură, în toate probele la care au fost supuși copiii școlari mici. Se constată că povestirile după imaginile incerte facilitează, în mai mare măsură,

apariția și integrarea în povestire a comentariilor personale, a atitudinii față de elementele acțiunii. De altfel, imaginile incerte au pus în evidență variate moduri de interpretare personală, cu descrieri explicative multiple. Aceste imagini determină apariția unor reprezentări cu un conținut bogat și complex. Desigur că efectele imaginative ale imaginilor prezentate depind și de experiența senzorială a copiilor și de nivelul dezvoltării mecanismelor imaginației ca și de procesele analitico-sintetice realizate în activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare[1]. Prin activitatea de muncă și prin educație, la copiii cu tulburări de vorbire, se realizează formarea și dezvoltarea proceselor de compensație a funcțiilor tulburate[2] ceea ce duce la înlăturarea greutăților specifice din conduita verbală și influențează favorabil prezența elementelor proiective în conduita verbală.

[illegible] probe de limbaj sînt [illegible] în ultima vreme, pentru investigarea aspectelor proiective. Astfel, variate tehnici asociative au fost utilizate în studiul personalității de către diverși autori : Murphy (1947), Bell (1948), Rotter (1951), K. Lewin (1952) etc. În experimentul nostru, folosirea imaginilor incerte are la bază intenția de a surprinde aspectele descrise mai sus. Crearea unui text inteligibil și coerent se realizează prin activarea interrelațiilor întărite, ca sens, de către cuvintele care au semnificații ce se pot acorda[3]. Măsura în care crește funcția de organizare verbală a ideilor și se dezvoltă capacitățile de a transpune ideile în limbaj exterior este determinată de asociațiile de sens și semnificație [illegible] pe baza experienței de viață a copilului.

[1] Popescu-Neveanu P., și Schiopu Ul., *Rolul cuvîntului în formarea imaginilor noi*, în : „Analele rom. sov.", seria Pedagogie-Psihologie nr. 1, 1959.

[2] Damaschin D. și Golu M., *Unele probleme privind importanța teoretică și practică a compensației*, în : „Analele rom. sov.", nr. 1, 1951.

[3] Verza E., *Probe psihologice verbale scurte pentru diagnosticarea de cunoștințe la elevii adolescenți*, în : „Revista de psihologie" nr. 3, 1965.

Ca atare, valoarea de saturație a semnificației diferitelor cuvinte, prin care se organizează mintal povestirea relatată de copil evidențiază latura psihică interioară a trăirilor sale, în raport cu elementele percepute și descrise.

Semnificația ce se poate acorda cuvintelor, arată Vîgotski, nu rămîne constantă, ea se modifică, se dezvoltă, în raport cu vîrsta și gradul instructiv-educativ al copilului.

Se pot remarca o serie de aspecte revelatoare, în ceea ce privește atitudinea afectivă a subiecților față de conținutul imaginilor, prezentate în experiment, pe baza cărora se poate trage concluzia că nivelul scăzut al activității logice de interpretare, manifestat de debili, antrenează o creștere a greutății specifice pe care o poate avea emoția primară trezită de contactul direct perceptiv cu elementele [illegible] imaginii, dimpotrivă la subiecții normali afectivitatea se structurează în mod mai complex, datorită materialului de viață mai bogat introdus de acești subiecți în relatare și datorită capacității lor de a stabili criterii mai ferme de ordonare a importanței elementelor cu care operează.

Florin S., clasa a II-a, debilitate mintală, are 31 media aranjamentului la WISC și 57 media aranjamentului la probele de limbaj. Povestește :

> Macina mege (după fig. 1, a)
> Cu îmbăcămintea te îmbacă (după fig. 1, b)
> Cu... ce-i ata ? (după fig. 1, c)
> Cu pietănile te pietănă (fig. 1, d)
> Bunica ta, mama citete, bunicul te uită la o ată, iar fetița țichie (după fig. 2, a).
> Fetița te gioacă ci alta fetiță decenează (după fig. 2, b)
> Mama face mîncaie (după fig. 2, c)
> Aici o fată cîntăete nite mee, pee ci nite ticlute (după fig. 2, e).

Mariana V., clasa a IV-a, debilitate mintală, are 20.5 media aranjamentului la WISC și 77.5 la probele de limbaj. Ea relatează :

Eu fac colecții de vederi (după fig. 3, a)
Fratele meu face colecție de vederi (după fig. 3, b)
Sora mea s-a speriat de un urs (după fig. 3, c).
Eu am o bibliotecă cu cărți (după fig. 3, d)
Ce două capre încăpățînate (după fig. 4, a)
Pisicile au căzut în apă (după fig. 4, b)
Pisicile aleargă după o broască (după fig. 4, c)

Cornel C., clasa a II-a intelect normal, are 68 media aranjamentului la WISC și 41.25 la probele de limbaj. Povestește următoarele :

În această poză văd doi oameni care merg într-o mașină pe o șosea și o cîmpie verde [illegible] potecuță (după fig. 1, a).

Eu aici văd o haină și pe lîngă haină este numai roz (după fig. 1, b).

Aici văd un pieptăne de lemn și mai are puțin albastru pe lîngă el (după fig. 1, c).

Aici văd un pieptăne și lîngă el este o lamă (după fig. 1, d).

*

Aici văd [illegible] bătrînică care toarce, o mamă care citește, un bunicuț care se uită la un covoraș de pe fața de masă și tata care învață pe cei doi copii să joace șah (după fig. 2, a).

*

Aici văd un băiețel care pictează și... lîngă fetița care pictează e un tablou cu un cocoș și o fetiță. Cred că pictează pe sora lui care e cu o păpușă în brațe (după fig. 2, b).

*

Aici văd un aragaz cu butelie și două scaune, un ghiveci pe pervazul ferestrei, mai sînt blocuri, fetița cu un ou în mînă și mama fetiței îi aduce cafeaua de dimineață (după fig. 2, c).

Aici văd niște copii la începutul anului care primesc daruri. Tovarășa învățătoare ajutată de fetiță împarte darurile și manualele școlare (după fig. 2, d).

*

Se povestește că o doamnă vine cu coșul să cumpere din magazin pere, varză. Are în coș și legume și fata care vinde cîntărește cu cîntarul (după fig. 2, e).

Daniela P., clasa I, intelect normal, are 31 media aranjamentului la WISC și 79 la probele de limbaj. Spun :

Aici văd motanul încălțat cu o căsuță în pădure și vulpea cu un cocoș (după fig. 3, a).

Aici este iarnă și un Moș Martin (după fig. 3, b).

Aici toată familia lui Moș Martin : o căsuță și o fetiță, Moș Martin cu un băț în mînă, nevasta lui cu o umbrelă și copilul cu niște flori în mînă (după fig. 3, c).

Aici este o femeie în casa ei cu un vas pe masă și o veioză și o bibliotecă (după fig. 3, d).

*

Apar două capre cum merg pe o punte și jos este apă. Acum se împung și au căzut în lac, în loc să se dea una în spate să treacă cealaltă (după fig. 4, a).

Văd niște pisici, cum văd un pește și au sărit după el și cum în apă s-au udat. Ah ! ce drăguțe sînt (după fig. 4, b).

Aici niște pisici albe au văzut o broască și broasca se bagă printr-un tub. Pisicile se duc după ea și aici au ieșit toate negre. Vai de voi că v-ați înnegrit (după fig. 4, c).

Ion G., clasa a II-a, intelect normal și bîlbîială clonotonică, are 88 media aranjamentului la WISC și 67 la probe de limbaj. El relatează :

> D..... d....doi oameni într-o, într-o ma... ma... mașină merg să să p...p...p.... plimbe că au c...concediu (după fig. 1, a).

*

> Văd o b....b....bătrînă c....are lu.... lu....lucrează, ceva p...pentru ne — ne... nepoata ei. Ea o, o iubește mult. Ma....ma.... mama fe...fe...fetei toarce, b.... bunicul se uită vesel la, la tată și, b...b.... băieți care joacă...șah (după fig. 2, a).

*

> Odată, un, un motan în...în...încălțat și-a lu...luat sabia și, și s-a dus după, după vulpe.... care i-a i-a furat coc... cocoșul.
> Tare su....supărat mai era (după fig. 3, a).

Camelia D., clasa a IV-a, intelect normal și dislalie polimorfă, are 54 media aranjamentului la WISC și 14 la probele de limbaj. Povestește :

> Tlăia odată nite picigi pe malul unei ape. Ele au plegat după mîngale. Odată au văut un pete ci au ălit în apă după el, dal nu l-au plinci că a vugit (după fig. 4, b).
> Tlei picici albi au vugit după o bloagă. Ea ela mai migă...a intlat pe aici....(ocolește unele cuvinte). După aia toate tlei au intlat pe aici...au defenit negle. Gata...(după fig. 4, c).

*

Din exemplele prezentate (și afirmația este valabilă pentru marea majoritate a povestirilor copiilor) rezultă, pe de o parte, predominanța caracterului disparat al elementelor folosite de debilii mintal și caracterul coerent, discursiv, logic al relatării, la normali. Am urmărit care sînt acele elemente concret ale imaginilor prezentate ce revin, cu o frecvență mai mare, în relatările debililor. Acestea sînt, în special, obiectele desenate în prim plan sau, mai ales, cele care au un caracter insolit pentru copil. Ordinea apariției lor în relatare corespunde, invariabil, gradului de influențare emoțională pe care aceste elemente din imagini îl pot avea. Neîndoielnic, această influență există și la subiecții cu intelect normal, dar ea nu se obiectivează nemijlocit în datele experimentului, deoarece intervine componența logică subliniată mai sus. Impulsurile emoționale, derivate din latura afectivă care însoțește, în general, orice act de percepție au o influență cu mult mai mare la subiecții debili decît la cei normali, la aceștia din urmă predominînd capacitatea integratoare a unei experiențe mai bogate și ușurința de a stabili legături mai complexe între datele furnizate de percepție.

Imaginile incerte pun în evidență, într-o măsură mult mai mare, aceste deosebiri. Acordînd libertate deplină de manifestare imaginației, ele exprimă mai clar aspecte ale personalității copilului normal care, la rîndul lor, reflectă gradul de influențare a mediului asupra acestor copii. Mai puțin concludentă este această observație la copiii debili mintal, cărora capacitatea relatării verbale le este diminuată de nivelul scăzut al experienței acumulate și de dificultățile, inerente lor, în operarea cu datele abstracte pe care le presupune interceptarea unor imagini incerte. În ceea ce-i privește pe subiecții normali, ei găsesc posibilitatea de a atribui sensuri complexe valori cognitive, semnificații morale unor povestiri pe care datele prezentate în experiment nu le conțin în mod practic ci numai lasă posibilitatea introducerii lor. Dar tocmai aici apare aportul personal al copilului, asupra căruia un experimentator antrenat poate trage concluzii bogate vizînd, în egală măsură, cunoștințele dobîndite în procesul instructiv-educativ, capacitatea de a vehicula un limbaj bogat și viața manifestată în planul afectivității.

ANDRIEȘ C. LUCIAN
Nr 2547
Biblioteca Personală

CAPITOLUL IV

CONSIDERAȚII FINALE

Studierea conduitei verbale a copiilor, în general, și a școlarilor mici în special, prezintă o mare însemnătate deoarece — acum este perioada cînd se pun bazele însușirii limbajului în mod organizat și sistematic pe de o parte, iar pe de altă parte, cunoașterea specificului conduitei verbale deschide perspective pentru abordarea altor procese psihice precum gîndirea, imaginația, afectivitatea, memoria etc. De altfel, urmărirea conduitei verbale și a modului în care se manifestă, semnificația ce i se poate acorda la această vîrstă, permite înțelegerea felului cum se structurează și se prefigurează personalitatea copilului în plină formare și dezvoltare. Între acestea există o interrelație reciprocă, în sensul că pe măsura conturării tot mai evidente a personalității copilului, apare o conduită verbală încărcată de semnificații multiple, conduită complexă, matură. Vîrsta școlară mică este perioada ce se caracterizează prin rapide acumulări cantitative și calitative care nu se referă numai la domeniul faptelor de limbaj, ci la întreaga activitate psihică.

Teza relației strînse dintre gîndire și limbaj este încă o dată confirmată de faptul că, pe măsura dezvoltării gîndirii copilului, conduita verbală se diversifică, devine mai complexă și mai nuanțată. Am evidențiat acest aspect prin testarea aproximativă a nivelului de dezvoltare a inteligenței și corelarea performanțelor obținute

cu rezultatele provenite în urma aplicării probelor de limbaj. Indicatorii rezultați ne-au permis cel mai bine să evidențiem aspectele semnificative ale conduitei verbale la cele trei loturi de copii diferențiate.

Cu metoda folosită se poate face diagnoză deoarece — cu ajutorul ei — se cercetează conduita verbală ce exprimă, în principal, caracteristici legate de nivelul de dezvoltare intelectuală și de gradul de normalitate a limbajului. Ea permite, totodată, să se evalueze posibilitățile copilului și să se stabilească locul ce-l ocupă, din acest punct de vedere, în cadrul colectivului din care face parte. Pe de altă parte, conduita verbală reflectă cu multă subtilitate personalitatea copilului. Coduita verbală poartă pecetea manifestărilor intime și specifice ale personalității copilului, ale modului cum sînt trăite și reflectate de către copil influențele mediului înconjurător și ale atitudinii față de sine și față de cei din jur. Am putea afirma că, conduita verbală definește copilul ca persoană, cu toate atributele sale.

Considerarea limbajului ca indicator principal în aprecierea nivelului de dezvoltare intelectuală ne-a fost confirmată de confruntarea rezultatelor obținute cu performanțele rezultate din aplicarea testului de inteligență (WISC). Așadar, probele pe care le-am aplicat pentru sondarea conduitei verbale, ne-au condus spre evidențierea particularităților limbajului, dar și spre aprecierea aproximativă a nivelului de dezvoltare intelectuală. Încă J.E. Esquirol și A. Binet evaluau gradul de dezvoltare a limbajului ca un criteriu de delimitării categoriilor specifice debilității mintale. În acest context, nu este lipsit de importanță să subliniem că chiar la copilul logopat este deficitar nu numai modul de transmitere a ideilor, a gîndurilor, dar și modalitatea de recepționare în sensul că o serie de cuvinte sînt mai puțin înțelese sau sînt înțelese deficitar din cauza sărăciei vocabularului. Din această cauză, adaptarea copilului cu tulburări de limbaj la condițiile comunicării, ale recepționării și fixării ideilor se face într-un mod deficitar care este în funcție de gravitatea handicapurilor de limbaj. În situații grave (ca în bilbiială accentuată), conștientizarea defectului respectiv

determină profunde modificări de ordin psihologic (refuzul de a vorbi, neînțelegerea limbajului, nervozitate, opoziție, devieri de comportament, lipsă de interes pentru activitatea școlară), pînă la tulburări de ordin neurovegetativ (dereglări în perioadele de somn, în raportul excitație-inhibiție, oboseală excesivă etc.). La copiii cu tulburări de vorbire din lotul nostru, am putut constata că în timpul conduitei verbale, atunci cînd întîmpinau greutăți mai pronunțate în exprimare, apelau la mijloace extralingvistice (mimică, gesturi, pantomimică), pentru a suplini și facilita redarea verbală a gîndurilor. Dar, paradoxal, un fapt pe care l-am observat cu mult înainte la copiii alalici, se menține în multe situații la dislalici și în special la bîlbîiți : folosirea frecventă a gesturilor cu înțeles[illegible] în multe cazuri, nu există o concordanță între gesturile întrebuințate și ideea exprimată. Tulburările de ritm ale bîlbîitului, discontinuitatea în vorbire se traduc și pe planul motricității generale ceea ce explică fenomenul semnalat mai sus.

Ca în orice alt tip de comportament, și între conduita verbală și conștiință există o strînsă relație. Conduita verbală se desfășoară sub influența conștiinței asupra căreia se răsfrînge pe baza principiului conexiunii inverse, a *feedbackului*. Acest fenomen apare evident în cazul copiilor cu tulburări de vorbire, dar el se realizează cu finețe la copilul normal. Gradul de complexitate al acestei relații cît și caracterul faptelor de limbaj ne face să afirmăm că există o deosebire între conduita verbală și alte forme de comportament uman, deosebire pe care behavioriștii o ignorau. Nici o altă formă de comportament uman nu poartă atît de multiple semnificații cum poartă conduita verbală, de cunoaștere și cultură, de înțelegere și exprimare, de motivații complexe și de încărcătură afectivă etc. Așadar, conștiința este condiția *sine qua non* a conduitei verbale pentru că se desfășoară sub controlul nemijlocit al acesteia și, de aici, ideea că nu orice utilizare a unor semne lingvistice (Fr. Bresson) sau folosirea gesturilor constituie prin sine însele comportament verbal. Conduita verbală implică întotdeauna conștiința sub al cărei control se desfășoară și, prin aceasta, exercită, la

rîndul ei, influență asupra conștiinței. Este aici un raport dinamic cu implicații formative în personalitate. Diferențele din conduita verbală specifice celor trei loturi de subiecți se datoresc și acestui aspect.

Există un alt factor care ni se pare demn de menționat. Este vorba de capacitatea copilului de a exprima relații între lucruri și fenomene folosind corect anumite forme gramaticale înainte de a învăța gramatica. Regulile gramaticale se învață, dar copilul le aplică înainte de a învăța. Simțul limbii pe care îl are copilul dovedește capacitatea sa de „a gramaticiza". Lashley și Chomsky sînt de părere că gramatica, trebuie să fie considerată ca o componentă indispensabilă stabilirii relației dintre vorbitor și ascultător. Existența unei „gramatici universale" exprimă relațiile gramatizante comune unor categorii de limbi. Firește, simțul limbii care se constituie la copil ca mod de funcționalitate pe baza unor predispoziții echipotențiale permite, în egală măsură, însușirea oricărei limbi.

Merită, credem, să amintim în acest context de împărțirea în două perioade pe care o face Pichon în evoluția limbajului copilului : o perioadă prelingvistică și o perioadă lingvistică care înglobează în interiorul lor diferite stadii ce pun în evidență caracteristici de formare, dezvoltare și comprehensiune a limbajului.

Prelucrarea și analiza datelor obținute pe baza experimentului, ne-au permis evidențierea unor considerații cu aplicații în procesul instructiv-educativ. Mai întîi, analiza datelor ne-a condus spre particularitățile de vîrstă, caracteristice grupurilor de subiecți și apoi, spre corelarea acestor particularități ale conduitei verbale cu nivelul dezvoltării intelectuale. O serie de aspecte ce țin de sex cît și caracteristicile individuale și proiective care se desprind din conduita verbală a copiilor atestă ideea aplicării unor metode și procedee psihopedagogice diferențiate corespunzător în procesul instructiv-educativ. Așadar este necesar ca în aplicarea acestor metode și procedee, să se țină seama atît de nivelul dezvoltării intelectuale și al limbajului cît și de particularitățile de vîrstă, sex și de caracteristicile individuale din conduita verbală a copiilor.

30

Deoarece probele utilizate în examinarea conduitei verbale și a inteligenței nu au putut fi diferențiate din punct de vedere al importanței lor pentru scopul urmărit, ele au fost considerate în calculele noastre statistice ca avînd aceleași ponderi.

Sînt o serie de factori ca mediul social în care trăiește și se dezvoltă copilul, temperamentul și tactul pedagogic al părinților și educatorilor ce exercită o mare influență asupra conduitei verbale. De aici și diferențele individuale care apar în dezvoltarea conduitei verbale a copiilor. Stilul vorbirii copilului — cu întreaga încărcătură cognitivă și afectivă pe care o presupune — poartă pecetea acestor influențe. Topica vorbirii este numai o latură a stilului și nu cea mai importantă, dar care exemplifică, cele de mai sus.

Caracterul coercitiv al educației în acest domeniu nu dă rezultate, căci colaborarea reciprocă și conștientă, între educat și educator este singura condiție care stimulează evoluția limbajului și a psihicului în general. Acest deziderat înlocuiește himerele și situațiile precare cu un proces solid argumentat în care participarea celor doi factori (educator și educat) este activă, iar efectele se fac simțite în conduita verbală.

Se înțelege, deci, că o metodologie practică pentru diagnoză în domeniul conduitei verbale este absolut necesară. Pe de altă parte, întrucît există o corelație nemijlocită între nivelul de voltării psihice generale și cel al conduitei verbale, se impune cunoașterea exactă a particularităților intelectuale specifice diferitelor categorii de copii. Experimentul nostru, cumulînd o serie de metode și tehnici adecvate atît studiului limbajului propriu-zis cît și gîndirii, reprezintă o încercare de sinteză în domeniul psihodiagnosticului, necesar practicii psihopedagogice curente. Caracteristicile pe care le-am pus în evidență, abordînd conduita verbală, în corelație firească cu gîndirea, la cele trei loturi de copii, normali, normali ca intelect dar cu tulburări de vorbire și debili mintali, permite să se stabilească modalitățile eficiente de corectare a logopatiilor (la copiii care prezintă asemenea deficiențe) cît și creșterea influențelor instructiv-educative la

acești copii, în general. În ceea ce privește copiii debili mintal, experimentul nostru a arătat că pot avea loc influențe instructiv-educative între anumite limite, dacă ne referim îndeosebi la inteligență. Cît privește limbajul, posibilitățile de influențare sînt mai mari și mai eficiente. Important este aici să se creeze condiții pentru încadrarea acestor copii în activități practice adecvate posibilităților lor.

Studiul comparativ al acestor loturi ne-a permis să delimităm precis granița dintre nivelul normal și cel al debilității mintale, caracteristicile limbajului normal față de limbajul tulburat, ceea ce reprezintă o etapă importantă în elaborarea unei metodologii complexe de psihodiagnoză, atît de necesară activității curente din școli.

BIBLIOTECA MUNICIPALĂ
ROMAN
- JUDEȚUL NEAMȚ -

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Artemov V. A., *Natura comunicativă a limbajului oral*, în : „Revista de psihologie" nr. 4, 1962.
2. Bonda S. Ioan, *Contribuții la metodica tratării logonevrozei școlarului*. În : „Revista de psihologie" nr. 1, 1960.
3. Boboc Al. *Probleme filozofice ale limbajului*. În : *Limbaj, logică, filozofie*. Editura științifică, 1968.
4. Bruner S. J. *Pentru o teorie a instruirii*, Editura didactică și pedagogică, 1970.
5. Bresson F. *Langage et communication* (XXVI). *Traité de Psychologie expérimentale*, vol. VIII (red. P. Fraisse, J. Piaget), P.U.F., Paris, 1965.
6. Bühler K. *Kindheit und Jugent*. Leipzig, ed. II 1930.
7. Bühler K. *Sprachtheorie*, 1965.
8. Busemann A. *Psychologie des deficiences intellectuelles*. P.U.F., 1966
9. Cazacu S. Ana T. *Limbaj și context*. Editura științifică, 1959.
10. Cazacu Slama T. *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză*, Editura Academiei R.P.R., 1957.
11. Cazacu Slama T. *Introducere în psiholingvistică*, Editura științifică, București, 1968.
12. Cazacu Slama T. *Dialogul la copii*, Editura Academiei R.P.R., 1961.
13. Calavrezo C. *Caracteristicile citirii și scrierii elevilor bilbiiți*, În : „Studii și cercetări de logopedie", Editura didactică și pedagogică, București, 1966.
14. Chomsky N. *Review of Skinner's Verbal Behavior*. In : *The psychology of langage, thought and instruction* (red. J. P. Cecco), Holf, Rinhart and Winston London, New York, Sydney, Toronto, 1969.
15. Cohen M. *Sur l'étude du langage enfantin*. În : „Enfance", nr. 3—4, 1969.
16. Cramaussel E. *Le premier éveil intellectuel de l'enfant*, Paris, 1909.
17. Damaschin D. și Golu M. *Unele probleme privind importanța teoretică și practică a compensației*, În : „Analele româno-sovietice, secția Pedagogie-psihologie nr. 1, 1961.
18. Delacroix H. *Le langage et la pensée*, Paris, ed. II. 1930.
19. Descoéndres A. *Le développment de l'enfant de deux à sept ans*. Editura Delachous et Niestlé S.A.
20. Engels Fr. *Rolul muncii în procesul de transformare a maimuței în om*. În : *Dialectica naturii*. ESPLP. 1956.
21. Farmeana J. și Seemin M. *La voix et la parole, Etudes cliniques de therapeutiques*, Paris, Maboim S.A. 1950.
22. Farkaș M. *Date experimentale în legătură cu defectele de vorbire la copiii înapoiați mintal*, În : *Probleme de defectologie*, vol. III, sub red. lui Al. Roșca și V. Mare, Editura didactică și pedagogică, București, 1963.
23. Fischbein E. *Cîteva observații privitoare la raporturile dintre cele două sisteme de semnalizare în procesul citirii la elevii mici*, În : „Revista de psihologie", nr. 1—2, 1955.
24. Fraisse P. *Le langage, Etudes experimentales*, În : „*Bulletin* de psychologie", nr. 7—8, vol. 201, 1962.
25. Goertzen S. M. *Speech an the mentaly retarded child*. În : Mental Retardation ed. J. H. Rothstein, New-York, Holt, Rinehart, Winston, 1961.
26. Golu M., Verza E. *Considerații metodologice în legătură cu fenomenul „lateralității" și influența lui asupra dezvoltării limbajului*. „Analele Universității București, psihologie", 1970.
27. Guillaume P. *Manuel de Psychologie*, Paris, 1948.
28. Guilford J. P. *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill-Book, New York, 1967.
29. Hehlmann Wilhelm. *Wörterbuch der Psychologie*, Editura Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 1968.
30. Hecaen H. et Angelergues R. *Pathologie du langage*, Librairie Larousse, 1965.

30

31. Humboldt V. W. *Über die Verschiedenheit des menschl.* Sprachbaues, 1835.
32. Hvattev M. E. *Logopedia*, Editura pedagogică de stat, Moscova, 1959 (trad. rom.).
33. Iordan Iorgu *Limba română contemporană*, Editura Ministerului Învățământului, 1956.
34. Irwin C. Orvis *Langage an comunication in Hondbook of Research Methods*, red. P. H. Mussen child Developement, New York-London John Wiley, 1960.
35. Kainz Fr. *Psychologie der Sprache. Erster Band. F. Enke*, Stuttgart, 1941.
36. Kasatkin N. V. *Gruppovaia reci osobii vid reci.* În: „Voprosî psihologhi", nr. 2, 1958.
37. Lauray Cl. *Dyelexie — dysorthographie*. În: La Presse Medicale, nr. 14, tomul 73, martie 1965 și în nr. 19 din [illegible]
38. Leontiev I. V. *Caiete filozofice*. ESPLP, 1956.
39. Leontiev N. A. *Probleme ale dezvoltării psihicului*. Editura științifică, 1964.
40. Lhermitte T. *Sémiologie de l'aphacie*, În: „Revue du praticien". Tom. XV nr. 17, 1965.
41. Logopedia cehoslovacă, Editura de stat pentru literatură pedagogică, Praga, 1956 (trad. rom.).
42. Lotzinger R. *Die Einwirkungen der Umwelt auf die Sprache*. În: „Aktuelle Probleme der Phoniatrie und Logopädie", vol. II, 1961.
43. Lotzinger R. și E. G. Arnold *Lehrbuch der stimm — und sprachheilkunde*. Wien, Springer — Verlag, 1959.
44. Lurçat L. *Les rapports du mot et de la phrase dans le discours du débutant*. În: „Bulletin de psychologie", vol. 279—280, XXIII, nr. 1—3, 1969—1970.
45. Luria R. A. *Reci i intellect goraskogo, derevensdogo i Cezprizopronogo rebenka*, Moskva, 1930.
46. Luria R. A. *Dezvoltarea limbajului și formarea proceselor psihice*. În: „Psihologia în U.R.S.S., Editura științifică, București, 1963.
47. Luria A. R., Iudovici F. I. *Reci i razvitie psihiceskih proțessov rebenka*, Izd-vo APN RSFSR, Moskva, 1956.
48. Mare V. *Limbajul*, În: „Psihologia generală" sub red. lui Al. Roșca, Editura didactică și pedagogică, București, 1956.

49. Mialaret G. et Maloudoin C. *Etude de la reconstitution d'une récit chez l'enfant à partir d'un film fixe*, În: „Enfance", nr. 2, 1962.
50. Miller G. A. *Langage et communication*, P.U.F., Paris, 1956.
51. Massucco Costa, Angiola e Fonzi Ada *Psicologia del linguaggio*, rd. Boringhieri di Torino, 1969.
52. Oléron P. *Les activités intellectuelles* (cap. XXII). *Traité de psychologie expérimentale* (red. P. Fraisse și J. Piaget), fasc. VII, P.U.F., 1963.
53. Oléron P. *Langage et développement psychologique*. În: „Bulletin de psychologie", vol. 238, XVIII, nr. 10—12, 1965.
54. Penfield W. et Roberts L. *Langage et mécanismes cérébraux*, P.U.F., Paris, 1963.
55. [illegible] *perception et la raisonnement chez l'enfant*, Paris, 1924.
56. Piaget J. *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel — Paris, ed. II, 1930.
57. Piaget J. et Inhelder B. *La psychologie de l'enfant*, P.U.F., Paris, 1966.
58. Păunescu C-tin *Tulburările de vorbire la copil*, Editura medicală, 1966.
59. Pufan C. *Imobilitatea structuriilor verbale memorate. Contextul și dezvoltarea gîndirii copilului cu debilitate mintală*. În: „Revista de pedagogie", nr. 2, 1969.
60. Pufan C. *Sesizarea tautologiei, a absurdului și a relațiilor cauzale de către debili mintali*. În: „Revista de psihologie", nr. 3, 1968.
61. Pufan P. *General și particular în gîndirea copiilor*. Editura didactică și pedagogică, București, 1968.
62. Rădulescu Motru C. *Curs de psihologie*. Ed. II, Ed. librăriei, București, 1929.
63. Riper C. Van *The self — perception of dyslalic errors*. În: „Aktuelle Probleme der Phoniatrie und Logopädie", vol. I, 1960.
64. Rosetti Al. *Filozofia cuvîntului*. Fundația București, 1946.
65. Roșca Al. *Limbajul*. În: „Tratat de psihologie experimentală". Editura Academiei R.P.R., 1963.
66. Roșca Al. *Debilitatea mintală*, Editura Institutului de psihologie al Universității din Cluj, 1931.

67. Roşca M. *Specificul diferenţelor psihice dintre copiii intîrziaţi mintal şi cei normali*. Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1965.
68. Roşca Al. *Psihologia deficienţilor mintali*. Editura didactică şi pedagogică Bucureşti, 1967.
69. Rubinştein S. L. *Osnovi obscei psihologhii*. Moskva, 1946.
70. Ryan T. A. *Recollective imagining ald thinkina*. Formation of Psychology J. Wiley, New York, 1956.
71. Seeman M. *Les troubles du langage chez l'enfant*, Bruxelles — Paris, Presses Académiques Européennes — Librairie Maloine S.A., 1967.
72. Schultze W. *Der Wortschatz, in der Grundschule*, 1957.
73. Schilling R. şi Schilling A. *Zur Diagnose frühkindlicher Hirnschädigung bei Stotterern*. În : „Aktuelle probleme [illegible] und New York, 1960.
74. Saussure F. *Cours de linguistique générale*. Paris Payot 1916.
75. Staats Arbur W. *Learning, language and cognition Holt* Rinehart an Wiston, 1968.
76. Stern C. şi W. *Die Kindersprache*, 1928.
77. Studii şi cercetări de logopedie (red. C. Păunescu). Editura didactică şi pedagogică, 1956.
78. Şchiopu U. *Particularităţi ale dezvoltarii limbajului şi conduitei la copilul mic*. În : „Revista de psihologie, nr. 1—2, 1956.
79. Şchiopu U. *Psihologia copilului*. Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967.
80. Şchiopu U. *Introducere în psihodiagnostic*, Centrul de multiplicare al Universităţii din Bucureşti, 1970.
81. Şchiopu U., Girboveanu M., Turcu A. *Dezvoltarea informaţiei în operaţiile mentale cu imagini la copii între 3 şi 10 ani*. În : „Revista de psihologie", nr. 4, 1969.
82. Turquin P. *Apprentissage verbaux et activités intellectuelles*, În : „Enfance", nr. 5, 1969.
83. Verza E. *Aspecte diferenţiale ale limbajului copiilor preşcolari*. În : „Analele Universităţii Bucureşti", seria psihologie, 1969.
84. Verza E. *Lectura după imagini la copilul preşcolar*. În : „Revista de pedagogie", nr. 12, 1968.

85. Verza E. *Etape în educarea limbajului copiilor alalici*. În : „Studii de psihologie", Universitatea Bucureşti, 1969.
86. Verza E. *Probe psihologice verbale scurte pentru diagnosticarea de cunoştinţe la elevii adolescenţi*, În : „Revista de psihologie", nr. 3, 1965.
87. Verza E. *Particularităţi ale structurilor verbale la debilul mintal*. Analele Universităţii Bucureşti, psihologie, 1971.
88. Vigotski L. S. *Izbranie psihologhiceskie issledovanii : Mislenie i reci*. Moskva, 1956.
89. Vigotski L. S. *Language and Thought : The Problem and the Approach*, În : *The psychologye of Language, thought and instruction* (red. J. P. Cecco). Holt, Rinehart and Winston London, New York, Sydney, Toronto, 1969.
90. Vrăşmaş M. *Dinamica comunicării la şcolari (clasele I—IV) şi [illegible] experimentale*. În : „Revista de psihologie", nr. 3, 197[illegible]
91. Wallon H. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris, 1945.
92. West R. Kennedy L., Carr A. *The Rehabilitation of Speech*. Ed. Rev. New-York, London, Harper, 1947.
93. Wittrisch F. *Über die Perzeption von Sprache auf phonologisch — linguistischer Ebene, in Studium General*, nr. 22, 1969.
94. Zapan Gh. *Metoda aprecierii obiective a personalităţii şi aplicaţii*. În : „Revista de pedagogie", nr. 2, 1970.
95. Zapan Gh. *Aplicarea principiului stereotipului dinamic în procesul de învăţământ*. În : „Revista de pedagogie", nr. 1, 1961.
96. Zazzo R. *Les debilités mentales*. Librairie Armand Colin, Paris, 1969.
97. Zörgö B. *Aspecte ale dezvoltării acţiunilor mintale de autocontrol în învăţarea verbală*. În : „Revista de psihologie", nr. 4, 1969.
98. Zörgö B. şi Boşcaiu—Neagu E. *Cu privire la raportul dintre tulburările de vorbire şi dezvoltarea activităţii intelectuale la copil*. În : „Probleme de defectologie", vol. III, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1964.

31.